



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na
Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor

A perceção dos docentes da educação regular e da
educação especial sobre a sua prática colaborativa
inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico

Daniela Sofia Meneses Lessa Correia

Lisboa, abril de 2013

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A perceção dos docentes da educação regular e da
educação especial sobre a sua prática colaborativa
inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo
e Motor sob a orientação da
Professora Doutora Cristina F. S. Pires Gonçalves

Lisboa, abril de 2013

Resumo

A atual filosofia da educação inclusiva requer práticas inovadoras na organização das escolas e do trabalho docente, acentuando a necessidade de um maior intercâmbio e colaboração ativa entre todos os profissionais, em particular aqueles que têm a seu cargo crianças ou alunos com necessidades educativas especiais. Esta nova cultura colaborativa é essencial para o bom êxito de práticas efetivas de inclusão, pois a cultura tradicional do individualismo revela-se inadequada para responder às crescentes exigências que as mudanças sociais têm vindo a transferir para a cada vez mais complexa e heterogênea realidade escolar.

Este trabalho de investigação tem como objetivo principal inquirir se existe uma cultura de colaboração entre os docentes de escolas portuguesas que lecionam na educação regular e na educação especial, a partir do ponto de vista dos próprios docentes inquiridos, e se esse trabalho em equipa, caso exista, favorece práticas mais inclusivas que beneficiem as crianças com necessidades educativas especiais. O projeto está centrado no estudo da relação que o docente de educação especial estabelece com os outros docentes detentores de grupo ou turma, no âmbito do exercício das suas funções profissionais, ao nível do trabalho conjunto e da colaboração mútua.

Em termos metodológicos, a nossa pesquisa tem uma abordagem correlacional e quantitativa, que permite indagar as opiniões e atitudes da população estudada. A recolha de dados foi efetuada através de um inquérito por questionário, elaborado maioritariamente com perguntas fechadas, e preenchido por 181 docentes de todo o país – sendo a sexta parte docentes de educação especial e os restantes educadores e docentes do ensino básico.

Os resultados obtidos confirmam as hipóteses inicialmente formuladas, revelando existir correlação entre a cultura docente colaborativa e a organização/gestão escolar, salientando ainda a importância das características pessoais dos docentes e o seu relacionamento como facilitador da colaboração, e mostrando que o trabalho em equipa entre o docente de educação regular e o docente de educação especial resulta em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Colaboração; cooperação; trabalho em equipa; inclusão; necessidades educativas especiais; educação especial.

Abstract

The current philosophy of inclusive education requires new methods and strategies for organizing the schools and teaching, stressing the need for more active exchanges and collaboration among all professionals, particularly those who teach dependent children or students with special educational needs. This new collaborative culture is essential to the success of effective practices for inclusion, since the traditional culture of individualism is inadequate to meet the growing demands that social changes are placing into the increasingly complex and heterogeneous school reality.

The main goal of this research is to inquire whether there is a culture of collaboration among teachers of regular education and special education in Portuguese schools, from their own point of view, and if that teamwork, if any, promotes inclusive practices that benefit children with special educational needs. The project focuses on studying the professional relationship established between the special education teacher and the class or group teacher, regarding their joint work and mutual cooperation.

In methodological terms, our research has a correlational and quantitative approach that allows inquiring the opinions and attitudes of the study population. Data collection was done through a survey by questionnaire, almost only with closed questions. The survey was completed by 181 teachers throughout the country – the majority being educators and primary school teachers, with one-sixth of special education teachers.

The results confirm the hypotheses initially formulated, revealing a correlation between a collaborative teaching culture and the school management/organization, emphasizing also the importance of the teachers' personal characteristics and their mutual relationship as a facilitator of collaboration. It is also shown that teamwork between regular education and special education teachers results in more inclusive practices.

Keywords: Collaboration, cooperation, teamwork, teaching culture, inclusion, special educational needs, special education

Agradecimentos

A realização deste trabalho contou, de um modo direto ou indireto, com o contributo de várias pessoas, às quais devo expressar e reconhecer a minha gratidão.

À minha orientadora, a Professora Doutora Cristina Saraiva, pela disponibilidade, dedicação e motivação que me suscitou, ao longo de todo o processo. Os seus saberes e a sua paciência foram indispensáveis para colmatar as minhas dúvidas e problemas que foram surgindo nas diferentes etapas do trabalho.

À minha querida amiga Natália Mota que me acompanhou ao longo deste curso de Mestrado em Educação Especial, pela presença e apoio moral que sempre me prestou e que tanto me motivou para continuar este percurso.

À comunidade do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente, às pessoas da coordenação do Núcleo Regional do Porto, onde o relacionamento e o trabalho se constituem como práticas verdadeiramente cooperativas.

Aos meus amigos agradeço a espera paciente que tiveram por um encontro pessoal sempre adiado.

A todas as pessoas que participaram no preenchimento do inquérito por questionário, especialmente aquelas que fomentaram a sua divulgação.

Por último, mas não menos importante, à minha família, especialmente, aos meus queridos pais, ao meu marido e à minha filha predileta, pela compreensão desta minha “ausência” temporária nas vivências quotidianas e por terem partilhado comigo os momentos de angústia e de alegria que senti ao longo de todo este trajeto. Mas, sobretudo, pelo carinho, amizade, amor e apoio que sempre me deram.

Estas palavras nunca poderão expressar o quanto importante foi, para mim, o apoio permanente de todas estas pessoas e o quanto lhes estou grata. A todas elas, o meu mais profundo agradecimento.

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEI – Currículo específico individual

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CRP – Constituição da República Portuguesa

DAE – Dificuldades de aprendizagem específicas

DL – Decreto-Lei

EB – Ensino Básico

EE – Educação Especial

ER – Educação Regular

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MD – Monodocência

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PD – Pluridocência

PEI – Programa Educativo Individual

PIT – Plano Individual de Transição

QZP – Quadro de zona pedagógica

REI – Regular Education Initiative

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

UAE – Unidades de Apoio Especializado

UE – União Europeia

UEE – Unidades de Ensino Estruturado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice geral

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Lista de abreviaturas	vi
Índice geral	vii
Índice de quadros e tabelas	x
Índice de apêndices	xi
Introdução	1
1. Apresentação do tema	2
2. Objetivos gerais e específicos	3
3. Metodologia de investigação	4
4. Estrutura da tese	5
5. Limitações do estudo	6
Capítulo 1 – Revisão da literatura	8
1. Colaboração entre docentes	9
1.1. Cultura e identidade docente	10
1.1.1. Características da profissão docente	14
1.1.2. Modelos de profissionalidade docente	17
1.1.3. Tipos de culturas docentes	20
1.2. Cultura colaborativa docente	27
1.2.1. A escola como organização	29
1.2.2. A importância da cultura de colaboração	33
1.2.3. Problemas e dificuldades na colaboração	36
1.2.4. Um novo sentido da profissionalidade docente	38
2. Necessidades educativas especiais e inclusão	40
2.1. História da educação especial	41
2.2. A educação inclusiva ou o novo paradigma	44
2.3. A Declaração de Salamanca ou uma escola para todos	48
2.4. Necessidades educativas especiais	51

2.5. Educação especial e inclusão	53
2.6. Legislação	57
2.7. Formação profissional	61
3. Colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial	65
3.1. Crenças e atitudes na prática docente	65
3.2. Perfis de desempenho profissional	67
3.3. Docente de educação regular e docente de educação especial	71
3.4. Ensino cooperativo e consultoria colaborativa	75
3.4.1. Ensino cooperativo	76
3.4.2. Consultoria colaborativa	78
3.5. Colaboração e inclusão	80
Capítulo 2 – Metodologia de investigação	84
1. Questão de pesquisa	85
2. Objetivos do estudo	86
3. Definição das hipóteses	87
3.1. Identificação das variáveis	88
4. Instrumento da investigação	89
5. Seleção da amostra	91
6. Procedimentos estatísticos	92
Capítulo 3 – Apresentação dos resultados	94
1. Caracterização da amostra	95
1.1. Formação e experiência profissional	98
2. Caracterização da escola	99
3. Questões sobre colaboração entre os docentes em geral	100
4. Questões sobre colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial	102
5. Análise descritiva e inferencial para verificação das hipóteses	104
6. Questões abertas	110
7. Comparação entre docentes em regime de modocência, docentes em regime de pluridocência e docentes de educação especial	114

Capítulo 4 – Discussão dos resultados	118
Conclusões	129
Referências bibliográficas	133
Apêndices	

Índice de quadros e tabelas

Quadro 1 – Culturas colaborativas versus colegialidade artificial	27
Quadro 2 – Características da escola que refletem a probabilidade de mudança	32
Quadro 3 – Papel dos vários docentes no apoio ao aluno com NEE	71
Quadro 4 – Análise de fiabilidade (alfa de Cronbach)	91
Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica	96
Tabela 2 – Caracterização profissional	97
Tabela 3 – Formação e experiência profissional	98
Tabela 4 – Caracterização da escola	99
Tabela 5 – Colaboração entre os docentes em geral	101
Tabela 6 – Colaboração entre os docentes de educação regular e educação especial	103
Tabela 7 – Referencial de análise para o teste das hipóteses	104
Tabela 8 – Hipótese 1 (Gestão escolar e colaboração docente)	105
Tabela 9 – Hipótese 1 (Gestão escolar e colaboração docente)	106
Tabela 10 – Hipótese 2 (Características pessoais e colaboração)	107
Tabela 11 – Hipótese 3 (Colaboração e práticas inclusivas)	109
Tabela 12 – Aspetos importantes para o êxito do trabalho em equipa	111
Tabela 13 – Aspetos que dificultam o trabalho em equipa	113
Tabela 14 – Características que corresponderem à ideia de colaboração	114
Tabela 15 – Comparação das afirmações sobre a prática da colaboração	115
Tabela 16 – Comparação das características correspondentes à ideia de colaboração	117

Índice de apêndices

Apêndice A – Questionário

Apêndice B – Respostas às questões abertas sobre o conceito de colaboração e respetiva análise de conteúdo

Introdução

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, uma nova era despontou no panorama educativo, fundada no paradigma da inclusão que preconiza uma só “escola para todos” (Unesco, 1994). Existe uma percepção crescente das vantagens subjacentes à inclusão, sobretudo no âmbito das interações sociais entre pares, ajudando as crianças a conviver com a diversidade e a diferença de uma forma natural e espontânea, que a todas beneficia. Estas aprendizagens mútuas dão maior consistência ao princípio da educação ativa na cidadania, cada vez mais necessária numa sociedade multicultural que progressivamente irá incluir todo o género humano, sem exceções.

A educação inclusiva exige, todavia, a construção de uma «cultura colaborativa» (Hargreaves, 1998) entre os docentes, pois todos podem aprender uns com os outros, dando a conhecer os resultados da sua vivência profissional e partilhando saberes e estratégias práticas, em detrimento de uma cultura individualista e solitária que ainda predomina no ensino, dado que o «individualismo está inscrito, em ampla medida, na história da organização escolar e do corpo docente» (Thurler, 2001. p. 67). Torna-se, pois, indispensável abraçar uma nova visão da profissionalidade docente, através da construção conjunta da cultura colaborativa na escola, a qual visa superar formas ineficientes de cultura assentes no isolamento dos professores protegidos no refúgio seguro da sala de aula.

A este respeito, consideramos que a existência de um relacionamento mais próximo entre os docentes, através do trabalho colaborativo, poderia contribuir para resolver alguns problemas sentidos no exercício da profissão, ao mesmo tempo que aumentaria o sucesso educativo dos alunos. Porém, tal como afirma Valverde (2006), «[a] implementação bem sucedida de qualquer política inclusiva está estritamente dependente do facto de o professor acreditar na mesma» (p. 1). Aquilo que separa a crença ou a atitude da sua realização prática representa apenas um pequeno passo que muitos educadores e professores já estão a dar, em direção uns aos outros, pois só estando unidos será possível ultrapassar os obstáculos com a força renovada que o espírito de uma verdadeira «comunidade aprendente» (Senge, 2005, p. 37) em todos infunde. Desta forma, Handy e Aitkein (cit. por Ainscow, 1998) concluem que «[o]s grupos permitem aos indivíduos ultrapassarem-se a si próprios, ser parte de algo que nenhum deles teria atingido sozinho e descobrir meios de trabalhar com outros para benefício mútuo» (p. 48),

1. Apresentação do tema

O presente trabalho de investigação, cujo tema é “A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico”, foi realizado no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação João de Deus – ESEJD.

A escolha do tema relaciona-se com a prática profissional da docente, como educadora de infância da educação pré-escolar e professora do 1º ciclo do ensino básico (CEB). No desempenho dessas funções, a docente trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais (NEE), cuja presença envolveu um relacionamento profissional com o docente de educação especial. Por conseguinte, tendo já lecionado naqueles dois grupos de docência e exercendo atualmente funções docentes na área da educação especial, após ter concluído o curso de pós-graduação na especialidade, existe um interesse particular em aprofundar o tema da colaboração entre docentes, pela importância e valor que lhe confere para o êxito de uma inclusão efetiva e bem sucedida das crianças com NEE.

A pertinência do estudo está igualmente relacionada com as mudanças que a filosofia inclusiva trouxe à educação em geral, acentuando a necessidade de um maior intercâmbio entre todos os docentes, em particular aqueles que têm a seu cargo alunos com maiores limitações, exigindo assim um acompanhamento mais exigente e personalizado. Assim, face à importância assumida pelo novo modelo da educação inclusiva e também algumas dúvidas que se levantam quanto ao modo como vem sendo aplicado na prática (Correia, 2005), o projeto centra-se no desejo de aprofundar o estudo da relação que o docente de educação especial estabelece com o docente da educação regular, no âmbito das suas funções profissionais, ao nível do trabalho de equipa e da colaboração entre ambos.

Tendo em conta o cenário descrito, e de acordo com o tema escolhido, formulou-se a seguinte questão de pesquisa:

- **Será que, a partir do ponto de vista dos inquiridos, se valorizam e concretizam práticas colaborativas entre os docentes da educação regular e os docentes de educação especial, que resultam numa resposta educativa mais inclusiva para a criança com Necessidades Educativas Especiais?**

Queremos assim investigar se, nas escolas portuguesas, existe uma cultura de colaboração entre os docentes e se esse trabalho em equipa caso exista, favorece práticas mais inclusivas que beneficiem as crianças com NEE, contribuindo ao mesmo tempo para o desenvolvimento da profissionalidade docente de todos aqueles diretamente envolvidos no sistema educativo e responsáveis pela sua constante melhoria e aperfeiçoamento.

2. Objetivos gerais e específicos

O objetivo geral do nosso trabalho de investigação foca-se na questão central sobre o tipo e o grau de colaboração que existe entre docentes da educação regular (educadores de infância e professores do ensino básico) e docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no ensino básico), que trabalham com crianças com NEE.

Para além deste objetivo geral, propomo-nos ainda considerar os seguintes objetivos específicos:

1. Inquirir sobre a formação dos docentes na área da educação especial.
2. Inquirir se existe uma cultura de colaboração nas escolas.
3. Inquirir se existem entraves à colaboração entre docentes.
4. Inquirir sobre as condições que podem facilitar ou incrementar a cultura colaborativa docente.
5. Inquirir se existe trabalho colaborativo entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial.
6. Inquirir que tipo de trabalho colaborativo existe entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial.
7. Inquirir se essa colaboração traz respostas educativas mais inclusivas para os alunos com NEE.
8. Inquirir se existem diferenças nas práticas colaborativas dos docentes de educação especial, relativamente aos docentes de educação regular.
9. Inquirir se existem diferenças nas práticas colaborativas dos docentes em regime de monodocência (educadores de infância e professores do 1º CEB) relativamente aos docentes em regime de pluridocência (professores dos 2º e 3º CEB).

3. Metodologia de investigação

O processo de investigação científica envolve um conjunto de metodologias e técnicas, que permitem aprofundar o conhecimento em torno do objeto de estudo. No âmbito das ciências sociais, a investigação pode ser entendida como um processo formal e sistemático cujo objetivo consiste em descobrir respostas para o problema proposto, através de uma série de procedimentos científicos bem sistematizados (Gil, 1999).

Em termos metodológicos, a nossa pesquisa insere-se numa abordagem quantitativa, que é a mais apropriada para investigar as opiniões e atitudes da população em estudo, tendo ainda a vantagem da maior facilidade na análise e tratamento de dados, através de métodos estatísticos. A forma mais simples de recolha de dados é através de um inquérito por questionário, elaborado quase exclusivamente com perguntas fechadas, nas quais «o respondente tem de escolher entre respostas alternativas fornecidas pelo autor» (Hill & Hill, 2005, p. 93).

A questão que serviu de base ao projeto de investigação permite formular algumas hipóteses, as quais irão ser confirmadas ou invalidadas após a análise dos dados recolhidos no questionário.

H1: A organização e a gestão escolar têm influência na cultura de colaboração docente.

H2: As características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo, têm influência na colaboração entre os docentes.

H3: A colaboração entre os docentes resulta numa resposta educativa mais inclusiva.

A partir destas hipóteses, espera-se comprovar que começa a existir um espírito de colaboração no seio da classe docente, favorável a uma nova cultura colaborativa, muito em particular ao nível do indispensável trabalho em equipa entre o docente de educação regular e o docente de educação especial, o que representa uma condição essencial para o sucesso educativo e a inclusão das crianças com NEE, não apenas na escola mas também na sociedade.

4. Estrutura da tese

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, o primeiro com o enquadramento teórico e os três restantes com o estudo prático. No primeiro capítulo, faz-se uma revisão da literatura sobre temas ligados à colaboração e cooperação, recorrendo a uma vasta pesquisa bibliográfica relacionada com essa temática. A revisão da literatura compreende três secções distintas, representando abordagens complementares acerca do tema central em estudo:

1. Colaboração entre os docentes
2. Necessidades educativas especiais e inclusão
3. Colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial

A primeira secção centra-se no conceito das culturas docentes, referindo os seus vários tipos, as características da profissão e os modelos de profissionalidade docente. Aprofunda-se depois o tipo de cultura colaborativa, sobre a qual se debruça o nosso estudo, salientando a sua importância na construção de um novo sentido da profissionalidade docente.

A segunda secção está focada na educação especial e na educação inclusiva, com o novo paradigma da “escola para todos”, surgido na declaração de Salamanca, segundo o princípio da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, no sistema regular de educação. No final, aborda-se ainda a legislação portuguesa sobre o sistema educativo e faz-se referência à formação profissional dos docentes, com ênfase na formação contínua e especializada.

A terceira secção pretende relacionar as duas anteriores, estando vocacionada para a colaboração entre os docentes de educação regular (educadores de infância e professores do ensino básico) e os docentes de educação especial. Inicia-se com a menção ao papel das crenças e atitudes na prática docente, pormenorizando-se depois os perfis de desempenho profissional de ambos os grupos de docentes. Por fim, faz-se a abordagem dos tipos de colaboração específicos que envolvem o docente de educação especial – ensino colaborativo e consultoria colaborativa (Gil, 2009) – e qual a sua importância para uma inclusão efetiva e bem sucedida dos alunos com NEE. Na realidade, tal como afirma

Ainscow (2000), «para que as mudanças tenham lugar, é indispensável que sejam geridas de forma a assegurar a participação de um corpo docente empenhado e confiante» (p. 2).

Os três capítulos seguintes relatam em pormenor a investigação empírica realizada com base no enquadramento teórico que sustenta o estudo.

O segundo capítulo sobre a metodologia de investigação descreve a questão de pesquisa, os objetivos do estudo, as hipóteses formuladas e respetivas variáveis, os instrumentos usados na investigação – inquérito por questionário –, os critérios de seleção da amostra e, por fim, os procedimentos estatísticos para a análise dos dados.

No segundo capítulo da apresentação dos resultados, começa por se fazer a caracterização da amostra (género, idade, tempo de serviço, grupo de docência), incluindo a formação e situação profissional dos docentes inquiridos. Os dados referentes ao inquérito sobre a colaboração entre docentes são apresentados sob a forma de tabelas com as respetivas frequências e percentagens, e ainda os parâmetros estatísticos relevantes, sendo depois comentados em função das hipóteses cuja verificação está dependente das várias questões, tendo em conta as variáveis definidas inicialmente. A análise das respostas dos docentes inquiridos irá permitir clarificar a questão de partida que dá o mote ao projeto de investigação.

No quarto e último capítulo, procede-se à discussão dos resultados obtidos, relacionando-os com a revisão da literatura que constitui o enquadramento teórico inicial, referente ao tema central da colaboração entre os docentes.

Por fim, sintetizam-se as conclusões deste projeto, de acordo com os resultados do estudo empírico e uma reflexão pessoal em torno desses dados, sustentada na nossa experiência profissional e tendo sempre em conta a literatura pertinente em torno da qual se alicerçou a pesquisa. Apresentam-se ainda algumas linhas para investigação futura, pois há muito terreno a explorar nesta importante área do trabalho colaborativo rumo a uma renovada cultura docente, cujos frutos esperados residem numa melhor educação para todos, sobretudo ao nível da valorização de práticas educativas que favoreçam a plena inclusão dos alunos com NEE.

5. Limitações do estudo

Durante a preparação e posterior concretização do projeto, deparámo-nos com algumas dificuldades e limitações que se irão agora referir. Embora não se possa

considerar que exista falta de literatura, mesmo em língua portuguesa, acerca dos temas ligados à colaboração e cooperação entre docentes, tornou-se mais difícil encontrar referências bibliográficas centradas especificamente nos papéis dos docentes de educação regular e do docente de educação especial e nas formas de colaboração entre ambos. Como este era o cerne da investigação que empreendemos, uma tal limitação colocou alguns entraves no enquadramento teórico da secção terceira do primeiro capítulo, pois gostaríamos de ter desenvolvido esse ponto com maior profundidade.

O estudo também apresenta limitações ao nível da representatividade, pois embora o inquérito tivesse sido respondido por um número razoável de docentes – perto de duas centenas – o método de amostragem foi do tipo não casual ou não probabilístico, o que impede de «extrapolar para o Universo os resultados e conclusões obtidos com a amostra» (Hill & Hill, 2005, p. 49).

Por outro lado, importa ter em conta que as opiniões favoráveis expressas pelos docentes não coincidem necessariamente com a sua prática efetiva, pois «uma limitação importante do inquérito é a veracidade das respostas», tal como advertem Ghiglione e Matalon (1997, p. 17). Para além disso, utilizaram-se sobretudo perguntas fechadas, sobretudo devido ao tempo limitado para concluir o projeto, pois tal facilita bastante o tratamento posterior dos dados. Contudo, existem algumas desvantagens no uso de questões fechadas, porque a informação assim obtida pode ter pouca profundidade e conduzir a conclusões demasiado simples. Logo, esta constitui de facto uma limitação importante do estudo, embora se tivessem incluído também duas perguntas abertas, no final do inquérito, para ajudar a clarificar melhor as percepções dos docentes quanto ao seu conceito de colaboração.

Outra dificuldade adicional residiu na utilização do programa SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, para o tratamento estatístico dos dados. Como a docente não possui formação nessa área, as aprendizagens realizadas no curso de pós-graduação revelaram-se escassas para suprir a falta de conhecimentos específicos. Porém, tudo se levou a bom porto e o projeto chegou ao seu termo, não obstante todas as limitações e a inexorável pressão do tempo, rolando sempre mais rápido do que seria tantas vezes desejável.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA

1. Colaboração entre docentes

A escola atual requer mudanças não só ao nível da sua organização, mas também ao nível das atitudes dos professores, de forma a ter capacidade de resposta às diversas necessidades educativas dos seus alunos.

Tradicionalmente, a profissão docente tem-se caracterizado como uma tarefa muito solitária. O professor é o responsável pela sua turma ou grupo, e cabem-lhe todas as decisões e dificuldades referentes a muitas crianças. Porém, as exigências crescentes com que a escola se tem confrontado, sobretudo devido à colocação de alunos com NEE, estão a operar uma mudança progressiva nesta situação. Os docentes da educação regular têm agora a ajuda e o apoio de docentes de educação especial, ao mesmo tempo que se estimula a participação e o envolvimento das famílias e uma ligação mais estreita à comunidade, enquanto outros técnicos e especialistas (psicólogos, terapeutas, assistentes sociais, etc.) prestam também serviços à escola.

Para além do envolvimento de todos estes profissionais e familiares, promove-se o trabalho colaborativo ou em equipa entre educadores e professores, como forma de superar esse isolamento que tem vigorado quase desde sempre na profissão docente. A colaboração pode tomar diversas formas:

«Os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanhar os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc.» (Santos, 2007, p. 5).

Porém, a cooperação profissional implica um novo tipo de cultura docente e um ambiente escolar que respeite o saber e a experiência dos professores, ao mesmo tempo que encoraja a sua autonomia partilhada. Só assim se poderão criar condições favoráveis que estimulem o espírito de entreajuda, cujo objetivo final é o de assegurar a todos os alunos, quaisquer que sejam as suas limitações e dificuldades, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pessoal.

Estabelecer uma nova organização cooperativa nas escolas é, sem dúvida, uma tarefa difícil mas necessária, embora continue a haver muita resistência à introdução de práticas assentes numa metodologia de colaboração e trabalho em grupo. Não obstante, é este o caminho a percorrer e que já começa a ser trilhado em muitas escolas que deixam para trás

a tradição e avançam para novos modelos organizativos mais em consonância com a sociedade da informação e do conhecimento.

«Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade por parte das empresas e das outras organizações em geral. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas» (Hargreaves, 1998, p. 19).

1.1. Cultura e identidade docente

A cultura representa um património histórico-cultural, herdado desde o passado, e que é interiorizado de forma natural pelos membros de um grupo. Este processo de construção cultural assenta numa herança que se vai acumulando ao longo de gerações.

Segundo Perotti (1997), a cultura é «composta pelas normas de conduta, pelos valores, pelos costumes e pela linguagem» (p. 49). Por sua vez, Lima (2002) destaca a dimensão comportamental da cultura, particularmente «os modos de relacionamento informal que se estabelecem espontaneamente entre os actores sociais, expressão última da concretização da sua cultura ao nível do comportamento quotidiano» (p. 19). Trice e Beyer definem cultura como «fenómenos colectivos que incorporam as respostas das pessoas à incerteza e ao caos que são inevitáveis na experiência humana» (1993 cit. por Lima, 2002, p. 19). Para Hamilton e Richardson, a cultura é «o conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e devia ser, simbolizado em actos e artefactos» (1995 cit. por Lima, 2002, p. 19). A cultura é, assim, uma «construção colectiva que parte da necessidade de responder aos desafios que as comunidades humanas enfrentam» (Valadão, 2010, p. 12).

Se a cultura pode ser definida como padrões de significado e de ação, então importa atender às questões de interação e de interdependência, considerando não apenas o conhecimento, os valores, as crenças e as concepções, mas também os comportamentos e as práticas, pois «fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar» (Lima, 2002, p. 20). Porém, enquanto construção da realidade, a cultura não é visível por si própria, mas antes através da sua representação social. Assim, «é no processo de comparação social que os indivíduos detectam semelhanças entre os mesmos do seu grupo (*ingroups*) e diferenças entre o seu grupo e os outros grupos (*outgroups*)» (Saint-Maurice,

1997, p. 20). Ou seja, a existência do outro, diferente de nós, é que nos permite ter consciência da nossa própria cultura.

Neste processo de socialização ao longo do tempo, vai-se estabelecendo uma articulação entre a identidade individual e a coletiva. A personalidade do indivíduo constrói-se com o seu grupo, isto é, com a identidade social que marca a diferença em relação aos outros grupos. Esta identidade é o produto da interação social nos contextos culturais onde o indivíduo habita, pois cultura e identidade são conceitos indissociáveis e intimamente relacionados.

A profissão representa um importante parâmetro de socialização, sendo um dos atributos estruturantes da identidade social de cada pessoa. Porém, esta cultura identitária profissional não é necessariamente comum a todos os sujeitos do mesmo grupo, já que existem diferentes maneiras de ser e de estar na profissão. Assim, a capacidade relacional e de comunicação com os outros mostra-se um fator fundamental para a elaboração de uma identidade profissional partilhada (Dubar, 1997).

Na profissão docente, existe uma cultura identitária que se caracteriza por um consenso cultural relacionado com diversos aspetos do seu trabalho e a consciência de pertença a um mesmo grupo social (Nóvoa, 1989). Por outro lado, os professores também se diferenciam por várias características, tais como experiência de ensino, formação e responsabilidades profissionais, práticas e concepções pedagógicas, estratégias de ensino, etc., como refere Lima (2002). Por isso, García (1986 cit. por Lima, 2002) afirma que a categoria “professor” é muito heterogénea, pois compreende diversos níveis de ensino, conteúdos curriculares, poder, status, recursos disponíveis, condições de trabalho e por aí fora. Em suma, os professores têm «personalidades diversas, decerto, mas também personalidades socialmente construídas e modos de estar e de praticar a profissão, política e institucionalmente induzidos» (Benavente *et al.*, 1991, p. 19).

O termo “culturas” é usado no plural por autores como Hargreaves (1998) e Lima (2002), pondo em evidência a diversidade no seio da classe docente e também nas instituições escolares. Assim, no ensino podem existir subculturas que possuem algumas características genéricas, influenciadas tanto por fatores internos como externos, e que marcam a história da prática educativa docente.

«As culturas do ensino compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus

novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade» (Hargreaves, 1998, p. 185).

Na definição de Júlia (1995 cit. por Morgado, 2005), a cultura escolar representa «um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar (...) uma série de práticas que permitem a transmissão e a assimilação desses saberes, bem como a incorporação dos referidos comportamentos» (p. 74). Para Gómez (1998 cit. por Morgado, 2005), «a cultura da escola é prioritariamente a cultura dos professores como grupo social e como corpo profissional» (pp. 75-76). Por seu turno, Morgado (2005) considera que a cultura da escola constitui «um cenário socializador característico de cada instituição educativa» (p. 75).

As culturas em geral, e as culturas de ensino em particular, englobam duas dimensões que devem ser diferenciadas: o conteúdo e a forma. A primeira «pode ser observada naquilo que os professores pensam, dizem e fazem» (Hargreaves 1998, p. 186), e a segunda atende ao tipo de relações que se estabelecem entre os professores, ou a forma da sua cultura. Existe uma natural interdependência entre ambas, uma vez que «é através destas formas que os conteúdos das diferentes culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos» (Hargreaves 1998, p. 187). Neste sentido, importa também analisar as interações que os professores constroem e sustentam entre si, uma vez que estas relações informais têm influência relevante sobre as formas das culturas de ensino e, por conseguinte, sobre a qualidade dos processos educativos. De facto, como salienta Valadão (2010), nas relações profissionais entre os docentes há a considerar os relacionamentos informais e aqueles que são impostos pela legislação ou os órgãos de gestão.

Para este autor, a construção da identidade profissional docente é influenciada por dois grupos de fatores:

- características pessoais do professor;
- contextos sociológicos das escolas.

Assim, existem simultaneamente fatores individuais ou psicológicos e coletivos ou sociais que moldam a forma como o professor exerce a sua profissão. Porém, é sobretudo a abordagem sociológica que permite perceber as culturas presentes na escola, assentes em «realidades colectivas, em interacções interpessoais e intergrupais e não em factores personalizados (...) interacções que dão origem aos quadros culturais no interior dos quais a vida profissional dos professores se desenrola e é investida de sentido» (Lima, 2002, p.

17). Por outro lado, os modelos de trabalho que partem de propostas centradas no professor são justificados pelas vivências pessoais de cada docente e pelo «poder que atribui ao acto de educar enquanto estratégia transformadora da pessoa e da sociedade» (Valadão, 2010, p. 16). Ou ainda, nas palavras de Ferreira (2007): «[a] acção dos professores é, em grande parte, guiada por modelos internos de referência que advêm da experiência pessoal» (p. 100).

Hargreaves (1998), autor de vários estudos sobre as culturas docentes, afirma que «as culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho» (p. 186). Mas o exercício profissional dos docentes também é mediado pelos seus pensamentos e percepções, pelo que «a investigação acerca do pensamento do professor é, por conseguinte, necessária em ordem a compreender adequadamente o ensino» (Brown e McIntyre, 1993 cit. por Ferreira, 2007, p. 97). Talvez isto possa explicar o facto da cultura docente se poder assumir como um foco de resistência a muitas mudanças e reformas educativas emanadas do exterior e que entram em conflito com a cultura instituída na escola (Rudduck, 1994 cit. por Morgado, 2005).

Em Portugal, durante muitos anos a cultura docente esteve sujeita à passividade, sendo estreitamente regulada por estratégias políticas e ideológicas, por exemplo, através de currículos centralizados que tinham expressão nos manuais escolares únicos. Embora nas últimas décadas se tivessem verificado mudanças significativas na legislação, Roldão (1999) considera que «muito poucas mudanças se observam no modo como a profissão se exerce e como a escola funciona» (p. 15). Esta opinião é corroborada por Benavente (1993), ao referir que «até hoje, as reformas que entre nós têm ocorrido (e este é o caso, desde 1986) caracterizam-se por estratégias centralistas e burocráticas» (p. 12).

As práticas administrativas controladoras refletem-se em normas organizacionais minuciosas e inflexíveis, que constituem um fator inibitório da interação entre os docentes (Nóvoa, 1991). Deste modo, a cultura profissional docente tem sido marcada por uma ênfase no individualismo que coloca a maior parte dos professores a ensinar isolados nas suas salas de aula. Mesmo não se podendo falar de uma cultura identitária docente única, um dos seus traços mais marcantes tende a ser um forte individualismo.

«Na maior parte das escolas, na maior parte dos países, (...) os docentes sentem que têm mais a ganhar em serem cautelosos e protegerem os seus ‘segredos’ da sala de aula do que em exporem-se aos outros, envolvendo-se (...) em trabalho conjunto com colegas» (Lima, 1994, pp. 80-81).

Nesta cultura do “cada um por si”, o pensamento de muitos docentes foca-se ao nível da aula, centrado nos seus alunos ou na sua turma, observando-se que «um número elevado de professores continua a preferir estar sozinho na sala de aula, ignorando o que se passa à sua volta» (Teodósio, 2006, p. 78).

1.1.1. Características da profissão docente

Morgado (2005, p. 80) refere cinco características marcantes da profissão docente, que influenciam o atual panorama no campo educativo:

- peso da tradição;
- isolamento profissional;
- colegialidade aparente;
- intensificação e aumento de responsabilidades profissionais;
- ansiedade, desmoralização e conformismo.

Peso da tradição

Existe um consenso geral de que a maior parte das reformas educativas levadas a cabo nos últimos anos não tem conseguido modificar o que acontece nas escolas e, muito em especial, na sala de aula. Esta resistência dos professores à mudança talvez se possa explicar pelo facto de tais reformas ignorarem «um conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas ao longo do tempo» (Viñao, 2002 cit. por Morgado, 2005, p. 81), as quais têm grande influência na atividade docente, ou seja, não têm em conta a cultura da escola. Por exemplo, as rotinas pedagógicas, certas normas escolares, o isolamento dos professores e a organização curricular por disciplinas «são factores de estabilidade difíceis de alterar e constituem um sério obstáculo a qualquer tentativa de mudança» (Morgado, 2005, p. 81).

Embora a estabilidade seja necessária, ao garantir «a coerência e a continuidade da acção colectiva e das práticas individuais» (Thurler, 2004 cit. por Morgado, 2005, p. 81), o peso da tradição também pode gerar imobilidade, protecionismo e o medo da mudança. A cultura docente é fundamentalmente conservadora e só pode ser mudada se os professores mudarem. Assim, «as reformas que se pretendem levar a efeito no domínio da educação

devem ser negociadas e aceites pelos professores, tentando dessa forma conquistar o seu empenho e participação» (Morgado, 2005, p. 82).

Isolamento profissional

O isolamento profissional está ligado ao individualismo dos professores, sendo favorecido pela arquitetura das escolas – salas de aula fechadas, ausência de espaços polivalentes – e a divisão curricular em disciplinas (Morgado, 2005). Como constata Hargreaves (1998): «[a] maior parte dos professores continua a ensinar a sós, por detrás de portas fechadas, no ambiente autocontido e isolado das suas salas de aula» (p. 187). Este isolamento priva o professor do apoio por parte dos colegas e é um obstáculo ao acesso e à partilha de novas ideias.

Vários estudos (Hargreaves, 1998; Fullan & Hargreaves, 2001) têm mostrado como o individualismo excessivo se revela negativo para o desenvolvimento profissional dos docentes e, ainda, para a melhoria das práticas educativas e para os projetos de mudança na escola. Não obstante, Fullan (2002 cit. por Morgado, 2005) considera que o individualismo e o trabalho em equipa devem ter um peso semelhante, já que tanto a reflexão individual como a colaboração são essenciais para elaborar e pôr em prática um projeto educativo comum.

Colegialidade aparente

A colaboração e a colegialidade são apontadas como formas de trabalho positivas, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento profissional dos docentes, através do debate, confronto de ideias, partilha de experiências e tomada coletiva de decisões. A partilha e o apoio colegial levam a «uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte das suas obrigações profissionais» (Hargreaves, 1998, p. 209).

Contudo, este autor aponta que a colaboração existente nas escolas é, sobretudo, uma “colegialidade artificial”, como resultado de uma imposição administrativa, em vez de uma colaboração espontânea e voluntária, fruto da necessidade sentida pelos professores. De igual modo, Gómez (1998 cit. por Morgado, 2005), sublinha que esta “colegialidade

burocrática” serve para «controlar artificialmente o risco, a aventura e a incerteza que implicam os processos naturais de colaboração espontânea» (p. 87).

Intensificação e aumento de responsabilidades profissionais

A constante evolução social e as exigências crescentes da vida moderna têm vindo a exercer uma forte pressão sobre a escola, que tem sofrido grandes transformações nas últimas décadas. A profissão docente já não se limita à instrução na sala de aula, tendo agora horizontes amplos e diversificados, vendo-se os professores obrigados a mudar os seus ritmos e formas de trabalho (Morgado, 2005).

Nas palavras de Hargreaves (1998): «[a]s responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos. (...) O ensino está a tornar-se mais complexo e mais qualificado» (p. 138). Tarefas de gestão e organização escolar, estar presente em diversas reuniões, acompanhar os alunos com dificuldades de aprendizagem, usar novos métodos e estratégias de ensino, participar em seminários e ações de formação ou frequentar cursos de atualização fazem parte integrante das funções docentes, e a um ritmo que supera muitas vezes a capacidade de resposta do professor.

«Se acrescentarmos a isto a composição étnica das turmas, cada vez mais diversa e em constante mudança, as condições familiares e comunitárias instáveis das crianças de todas as classes sociais, a pobreza e a fome, a sala de aula transforma-se num microcosmos dos problemas sociais» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 19).

Assim sendo, não é de admirar que a intensidade das mudanças, associada às críticas sobre a classe docente, tenha vindo a gerar um grande mal estar profissional, que se evidencia por sinais de frustração, falta de motivação e incapacidade dos professores responderem às inúmeras solicitações, como refere Morgado (2005).

Outro fator negativo é a intensificação do trabalho docente, com o aumento das tarefas burocráticas e a sobrecarga horária, levando a um maior individualismo e isolamento. Para Hargreaves (1998), o trabalho em equipa é o antídoto contra o mal estar docente, se houver na escola «comunidades de colegas que trabalhem em colaboração, estabelecendo os seus próprios níveis e limites de exigência profissional e permanecendo ao mesmo tempo empenhados num aperfeiçoamento contínuo» (p. 177).

Ansiedade, desmoralização e conformismo

Hoje em dia, a cultura docente encontra-se numa encruzilhada onde se debatem duas forças contrárias: a pressão e a exigência de mudança que a sociedade exerce sobre os professores, em contraste com a inércia de um sistema educativo burocrático (Hargreaves, 1998). Em consequência, a vida nas escolas atravessa um período incerto e confuso, como resposta e defesa perante as crescentes solicitações da sociedade moderna. Segundo Morgado (2005), tudo isto provoca um sentimento de insegurança e angústia nos professores, confrontados com a incerteza do seu novo papel docente, o que conduz muitos deles a um estado de conformismo ou obediência acrítica à administração escolar.

Esta atitude de passividade é contrária ao espírito de mudança educativa, a qual requer um profissional «capaz de se empenhar no desenvolvimento das suas capacidades individuais e colectivas e fazer dos alunos a principal razão de ser da sua profissão e da escola» (Morgado, 2005, p. 97). Em complemento, também é necessário que as escolas tenham autonomia para decidir em função dos seus próprios objetivos, sendo-lhes dadas condições que estimulem a sua dinâmica interna e viabilizem novas formas de ensino-aprendizagem (Fullan, 2002 cit. por Morgado, 2005).

Em suma, a cultura docente engloba hoje um conjunto de fenómenos – peso da tradição, individualismo, isolamento profissional, colegialidade aparente – que tem contribuído para a fragmentar, dificultando um empenhamento coletivo eficaz.

1.1.2. Modelos de profissionalidade docente

Existem diferentes perspetivas no modo como os docentes encaram a sua profissão e na forma como interpretam o fenómeno educativo ou compreendem as suas práticas. Podem assim considerar-se três conceções distintas de professor, que representam formas diversas de entender o ensino – professor técnico, professor reflexivo e professor crítico.

O professor técnico

No modelo da racionalidade técnica, «a prática profissional consiste na (re)solução instrumental de problemas, mediante a aplicação rigorosa de um determinado conhecimento teórico e técnico previamente produzido» (Morgado, 2005, p. 34). Esta

conceção assenta numa visão prática da ciência e da tecnologia, sendo o ensino concebido como a aplicação de normas e técnicas que provêm de um conhecimento especializado. A teoria predomina sobre a experiência prática e o currículo é prescrito a nível oficial, sendo «sinónimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, tendo por orientação um claro racionalismo académico» (Gimeno, 1988 cit. por Morgado, 2005, p. 36).

Um tal modelo representa a visão tradicional do ensino, burocrático e técnico, e virado para a obtenção de resultados. O seu objetivo principal é transmitir conhecimentos que permitam aos alunos integrar-se na vida ativa. O profissional técnico executa e aplica as decisões tomadas por outros especialistas, em detrimento do planeamento e conceção próprios. Este tipo de ensino não é uma prática criativa mas sim reprodutiva, além de reduzir a ação educativa à sua componente científica, desvalorizando os aspetos moral e afetivo (Schon, 1998 cit. por Morgado, 2005).

A perspetiva técnica «desconsidera a importância da qualidade moral e educativa da ação, ao reduzir o seu valor a uma dimensão meramente instrumental» (Contreras, 1999 cit. por Morgado, 2005, p. 39). Em consequência, o professor técnico não está preparado para lidar com as situações imprevisíveis e os conflitos que podem ocorrer na sala de aula, quando saem fora do estrito domínio dos seus conhecimentos. Esta impotência conduziu à emergência de novos modelos de profissionalidade docente.

O professor reflexivo

Este modelo tem um cariz humanista e prático, que se adapta às situações reais vividas pelo professor. A conceção do profissional reflexivo foi desenvolvida por Schon (1998 cit. por Senge, 2005), com os seus conceitos de “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”, em que o próprio conhecimento resulta da ação prática, através de um processo contínuo de reflexão. Assim, teoria e prática complementam-se numa relação dialética mútua.

O professor reflexivo é um profissional autónomo, capaz de tomar decisões e refletir sobre as suas próprias práticas. Para Alarcão (1996 cit. por Pereira, 2004), «o professor reflexivo deverá revelar três atitudes básicas: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento» (p. 101). Desenvolver práticas reflexivas no ensino implica uma postura crítica da classe docente, sobretudo face ao carácter singular das situações educativas (Stenhouse, 1987 cit. por Morgado, 2005). Por esta razão, Perrenoud (2002 cit. por

Santana, 2007) adverte que «não se pode esperar melhorar a qualidade do ensino, se não apostarmos numa prática reflexiva e numa maior profissionalização do ofício de professor. A sua complexidade vota ao fracasso toda a pilotagem autoritária» (p. 33).

Nesta conceção, o processo educativo está centrado no aluno e o papel do professor consiste em facilitar o seu desenvolvimento. Os professores devem também assumir um papel participativo na elaboração do currículo, encarado como um processo contínuo a ser aplicado em diferentes contextos e não apenas um produto já concebido de antemão (Morgado, 2005). O professor reflexivo torna-se assim o investigador da sua própria prática, pois

«através da investigação feita pelos professores, através de um diálogo reflexivo interno e externo, o ensino pode converter-se em algo mais profundo, em vez de ser uma profissão solitária realizada por pessoas que se conduzem por rotinas automáticas» (Erickson, 2002 cit. por Morgado, 2005, p. 45).

O professor crítico

O modelo crítico considera que não basta apenas a reflexão no contexto da sala de aula, mas é também necessário compreender o contexto social mais vasto em que a aprendizagem ocorre, pois a realidade social exerce uma influência primordial na ação educativa. O professor deve ser capaz de identificar e refletir sobre os limites impostos pelas práticas institucionais, de modo a desenvolver uma consciência crítica e interveniente face à cultura escolar (Grundy, 1998 cit. por Morgado, 2005).

Contudo, um tal espírito crítico implica um elevado grau de exigência ética e intelectual, pois «muitos professores, como produto das características da instituição educativa e da forma como se socializam nela, tendem a limitar o seu mundo de ação e de reflexão à aula» (Contreras, 1999 cit. por Morgado, 2005, p. 51). Neste modelo sociocrítico, o ensino «centra-se na pessoa enquanto elemento transformador da sociedade» (Gomes, 2004 cit. por Morgado, 2005, p. 52).

A perspetiva crítica pugna por uma escola democrática, em que os professores educam os seus alunos como cidadãos ativos e críticos, interligando o ensino com a própria realidade social. O currículo é uma práxis, que envolve simultaneamente ação e reflexão, e o trabalho docente deve ser entendido como uma «tarefa intelectual, por oposição a uma definição do mesmo em termos puramente instrumentais ou técnicos», com os professores

a «colocar questões sérias acerca do que eles próprios ensinam, sobre a forma como devem fazê-lo e sobre os objectivos gerais que perseguem» (Giroux, 1990 cit. por Morgado, 2005, pp. 52-53).

«O maior contributo que os professores podem emprestar ao fenómeno educativo inscreve[-se] no campo das suas relações com os estudantes e na capacidade que tiverem para lhes fazer despertar valores, atitudes e procedimentos imprescindíveis para o convívio democrático e a edificação de sociedades mais justas e solidárias» (Morgado, 2005, p. 55).

1.1.3. Tipos de culturas docentes

Hargreaves (1998) considera que existem quatro formas gerais de culturas docentes, «cada uma das quais com implicações diferentes para o seu trabalho e para a mudança educativa» (p. 187), classificando-as da seguinte forma:

- o individualismo;
- a colegialidade artificial;
- a balcanização;
- a colaboração.

Segundo ele, o individualismo, a colegialidade artificial e a balcanização constituem obstáculos à verdadeira colaboração docente.

Individualismo

A maioria dos professores trabalha a sós em salas de aula fechadas. Esta cultura do individualismo docente, enquanto cultura predominante do ensino, faz com que os professores observem pouco daquilo que os seus colegas fazem (Caria, 1997).

A literatura de investigação apresenta duas explicações para este fenómeno. A primeira, mais tradicional e direccionada para o campo psicológico, considera o individualismo como uma característica pessoal do professor, representando um comportamento defensivo associado à desconfiança e à ansiedade. Os professores não gostam de ser observados, e muito menos avaliados, porque temem a crítica quando não se sentem seguros da sua competência, sobretudo face aos insucessos decorrentes da incerteza do seu trabalho. Tal como afirma Lortie (1975 cit. por Hargreaves, 1998, p. 188), «[a]

incerteza é o fado daqueles que ensinam». Porém, esta explicação do individualismo é redutora, ao transformar o conceito de incerteza associada às funções docentes, enquanto construto da organização social da escola, numa qualidade psicológica do próprio professor.

A segunda interpretação encara o individualismo não tanto como um traço pessoal, mas antes como uma condição dependente do local de trabalho, traduzindo «uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades realizados num ambiente de trabalho fortemente pressionado e constrangedor» (Hargreaves, 1998, p. 191). O isolamento é potenciado pela estrutura física patente na arquitetura tradicional das escolas e na separação das salas de aula. Por esta razão, Lima (2002) prefere o termo “isolamento profissional”, salientando que «falar de individualismo é atribuí-lo a uma característica da personalidade» (p. 11), enquanto o isolamento se pode dever a outros fatores que vão além da mera predisposição pessoal para se agir sozinho, longe do olhar dos outros.

No entanto, importa salientar que o individualismo também comporta aspetos positivos, porque se trata de «um fenómeno social e cultural complexo, que possui muitos significados, nem todos necessariamente negativos» (Hargreaves, 1998, p. 193). Segundo o mesmo autor, as práticas do individualismo constroem-se com base em três fatores causais diferentes: o individualismo constrangido, o estratégico e o eletivo.

O individualismo constrangido resulta de situações ambientais ou dependentes do contexto e que constituem obstáculos significativos, tais como: administração não cooperante, falta de espaços ou incompatibilidade de horários para o trabalho conjunto, sobrelotação escolar, e outros similares.

O individualismo estratégico é uma resposta às contingências do ambiente de trabalho na escola. Nesta estratégia, o professor concentra os seus esforços na sala de aula, sem desperdiçar energia noutros tipos de tarefas que o desviem do seu compromisso para com os alunos.

O individualismo eletivo representa uma escolha ou opção consciente pelo trabalho a sós, refletindo assim a maneira de ser do professor. Seja por razões pedagógicas ou pessoais, e mesmo quando há oportunidade para trabalhar em colaboração, alguns docentes preferem desenvolver sozinhos as suas práticas. Hargreaves (1998) refere ainda que o individualismo eletivo se relaciona com três temas principais: cuidado pessoal, individualidade e solidão.

O cuidado pessoal representa as “recompensas psíquicas” do ensino, ou seja, «as alegrias e satisfações retiradas do acto de se cuidar de crianças e de se trabalhar com elas» (Hargreaves, 1998, p. 193). Esta “ética do cuidado” está muitas vezes ligada ao sentimento de propriedade e de controlo, quando o professor se sente o principal responsável pela sua turma e os seus alunos. Isto contrapõe-se à “ética da responsabilidade”, que apela às obrigações profissionais e justifica a colaboração entre docentes, retirando ao professor tempo de permanência com as “suas” crianças.

A individualidade, enquanto independência e realização pessoal, exprime-se na capacidade de iniciativa e na importância que o professor confere à sua autonomia profissional. Da mesma forma, a solidão voluntária, enquanto estado temporário, permite a reflexão profunda que o professor faz sobre o seu trabalho. Para Storr (1988 cit. por Hargreaves, 1998), esta capacidade para estar só consigo próprio é uma marca de maturidade intelectual, que estimula o espírito criativo e a imaginação.

Neste contexto, o trabalho individual é sempre indispensável, pois a colaboração baseia-se na individualidade e nas características pessoais de cada docente. Há, pois, que ter algum cuidado para não impedir a criatividade, a liberdade e o espírito empreendedor do professor, que podem e devem conviver com as formas colegiais de trabalho, englobando deste modo «o potencial criativo da individualidade no ensino» (Hargreaves, 1998, p. 206).

«É necessário encontrar um equilíbrio entre as práticas que se relacionam com o desenvolvimento da individualidade de cada professor e o desenvolvimento do trabalho cooperativo, que possibilitará o confronto crítico entre colegas e a valorização e reconhecimento das práticas individuais que merecerem a aprovação colectiva» (Valadão, 2010, p. 27).

Colegialidade artificial

As escolas têm órgãos e equipas de trabalho onde se desenvolvem práticas colegiais, tais como os Conselhos Pedagógicos e as Assembleias de Escola, criados diretamente pela legislação em vigor. É isto que Hargreaves (1998) e outros autores designam por colegialidade artificial ou forçada, enquanto a colaboração autêntica não surge por imposição nem decorre da urgência de se atingirem resultados a curto prazo.

Maia (2002 cit. por Valadão, 2010) considera que os órgãos da tutela devem criar condições para que as práticas colaborativas possam surgir naturalmente. Caso contrário, o

trabalho em conjunto é encarado como uma obrigação imposta, que pretende produzir resultados concretos e predeterminados. É isto que se passa no sistema educativo português, pois o objetivo do trabalho colegial imposto «é cumprir obrigações burocráticas, encontrar formas de concretizar exigências administrativas ou perseguir formas de alcançar resultados rápidos na recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem» (Valadão, 2010, p. 29).

No entanto, a colegialidade mandatada é inevitável, uma vez que existem necessidades nas escolas que devem ser cumpridas pelo conjunto do corpo docente. Já em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) referia o exercício em grupo da atividade profissional do professor (art. 36º, n.º 2). Aliás, Lima (2002) afirma que esta prática administrativa pode trazer benefícios nas escolas portuguesas, onde não há uma tradição de trabalho em grupo.

No sistema educativo em Portugal, existe gestão colaborativa, por exemplo, ao nível dos Conselhos de Turma, que intervêm no plano de gestão curricular e em questões pedagógico-didáticas. Nessas reuniões, faz-se a análise de diversos aspetos centrados na aprendizagem dos alunos, tais como: a situação da turma, o balanço da ação dos professores, o planeamento de estratégias, a discussão de critérios e instrumentos de avaliação (Roldão, 2010). Estes grupos de trabalho constituem-se por anos de escolaridade, que privilegiam a planificação em conjunto, o que significa determinar para todas as turmas os mesmos conteúdos do programa para cada dia e semana. Como salienta Santana (2007), «[p]erpetua-se, assim, a cultura de massificação, uniformizando percursos, reduzindo as margens de iniciativa dos professores e inviabilizando a participação dos alunos nessas tomadas de decisão curricular» (p. 32).

Hargreaves (1998, pp. 219-220) refere que a colegialidade artificial apresenta as seguintes características:

- regulada administrativamente: não parte da livre iniciativa dos professores, mas é uma imposição administrativa que exige o trabalho docente em conjunto;
- compulsiva: o trabalho em grupo apresenta-se como uma obrigação;
- orientada para a implementação: o trabalho de equipa tem por objetivo implementar programas ou estratégias alheios, por exemplo, a aplicação de um currículo nacional;

- fixa no tempo e no espaço: acontece em locais e nos horários estabelecidos pela administração;
- previsível: embora não garanta resultados, é concebida para os produzir, tendo assim um grau de previsibilidade elevado.

Como exemplo da colegialidade artificial, Hargreaves (1998) refere o treino com pares, um processo estruturado em que os professores trabalham geralmente aos pares, com o objetivo de aperfeiçoarem a sua prática pedagógica. Contudo, quando estes grupos não são voluntários, corre-se o risco de juntar professores com crenças educativas e abordagens de ensino muito diferentes, o que dificilmente pode resultar em algo produtivo e satisfatório para os intervenientes.

A colegialidade artificial também pode resultar em inflexibilidade e ineficiência, quando os professores não têm liberdade para marcarem os encontros ou desenvolver as suas ideias e partilhar a sua experiência nas atividades agendadas. Deste modo, as diretivas emanadas a nível central devem «conceder às comunidades docentes a flexibilidade necessária para trabalharem em comum no desenvolvimento dos seus próprios programas» (Hargreaves, 1998, p. 235), devolvendo assim o poder aos professores e às escolas.

Balcanização

O termo balcanização tem origem na história dos Balcãs, uma região do sudeste europeu. Corresponde, de certa forma, ao aforismo “dividir para reinar”, já que a balcanização designa uma pluralidade de pequenas entidades, separadas e que competem entre si. A balcanização refere-se ao trabalho docente segundo uma lógica disciplinar dividida em «subgrupos mais pequenos, no seio da comunidade escolar, tais como os departamentos disciplinares» (Hargreaves, 1998, p. 240). A este respeito, Lima (2002) defende «a dissolução ou flexibilização das fronteiras departamentais» (p. 183), considerando-as um obstáculo à visão transdisciplinar do currículo, que limita a colaboração entre os docentes dos vários departamentos. Um estudo de Morgado (2005) corrobora essa visão, ao concluir que os professores portugueses concedem grande importância ao seu grupo disciplinar, no interior do qual estabelecem a maioria das relações profissionais.

A cultura balcanizada divide e separa os professores em pequenos grupos dentro da mesma escola. Deste modo, constitui um fator que limita e dificulta acordos e objetivos comuns, desencadeando conflitos e competição pelo poder e o status, que decorrem do diferente prestígio das várias disciplinas académicas (Hargreaves, 1998).

Este autor descreve quatro características principais das culturas balcanizadas:

- permeabilidade baixa: os subgrupos estão fortemente isolados uns dos outros, com fronteiras claras entre si, e cada professor pertence a um só grupo;
- permanência elevada: os subgrupos tendem a manter-se ao longo do tempo e permanecem estáveis;
- identificação pessoal: os professores associam a sua identidade a tais subgrupos, o que enfraquece a empatia e a colaboração com outros grupos docentes;
- compleição política: os subgrupos defendem os seus interesses próprios, com diversos status e privilégios desiguais.

Colaboração

Para Hargreaves (1998, p. 216-217), as culturas de colaboração nas relações de trabalho entre docentes caracterizam-se por ser:

- espontâneas: partem da vontade dos próprios professores como grupo social, embora possam ser apoiadas pela administração escolar, mas evoluem a partir da comunidade docente;
- voluntárias: resultam do reconhecimento que os docentes concedem ao trabalho em conjunto, enquanto experiência agradável e produtiva;
- orientadas para o desenvolvimento: o foco está nas iniciativas do grupo, o qual define as tarefas e as finalidades do trabalho conjunto;
- difundidas no tempo e no espaço: sem uma calendarização fixa, desenvolvem-se sobretudo em encontros informais que não são regulados administrativamente;
- imprevisíveis: os resultados são incertos e difíceis de prever, não estando sujeitos a um controlo rígido.

Contudo, as culturas de colaboração também têm as suas limitações, podendo assumir um carácter restrito e com os professores centrados em atividades seguras – partilha de recursos, materiais e ideias ou planificação conjunta rotineira – «sem desafiar as

respectivas práticas, perspectivas e pressupostos (...) podem degenerar em culturas confortáveis e complacentes» (Hargreaves, 1998, p. 219).

García (1999) apresenta os seguintes elementos integrantes de uma cultura de colaboração:

- existência de metas partilhadas;
- implicação dos professores na tomada de decisões;
- possibilidade de um trabalho conjunto;
- oportunidades de aprendizagem que favorecem o seu desenvolvimento profissional dos professores.

Por sua vez, Little (1990 cit. por Lima, 2002) distingue formas “fortes” e “fracas” de interação, que diferem consoante «o grau em que induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa em questões ligadas ao currículo e à instrução» (pp. 52-53). Para a autora, a colaboração autêntica revela-se ao nível dos

«encontros entre professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar (interdependência), nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e à liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional» (Little, 1990 cit. por Lima, 2002, p. 53).

Ela considera que existem quatro tipos de relações colegiais, segundo a frequência e a intensidade das interações:

- contar histórias e procurar ideias: trocas esporádicas e informais;
- ajuda e apoio: pedido de conselhos e de apoio mútuo;
- partilha: inclui a troca de materiais e de métodos de ensino ou a troca aberta de ideias e opiniões;
- trabalho conjunto: representa a verdadeira colaboração ou colegialidade no ensino.

Um exemplo desta colaboração é o ensino conjunto ou o intercâmbio de turmas, onde os professores trabalham num contexto de ensino diferente do habitual. Nesta situação, cada docente deve tomar em consideração as decisões e as opções profissionais dos colegas, o que não acontece quando os professores ensinam a sós, nas suas turmas (Lima, 2002). Este autor também refere que os professores apenas avaliam positivamente a

interação colegial quando «for demonstrado que esta é relevante para a necessidade mais urgente e imediata de desempenhar tarefas ligadas à instrução na sala de aula» (p. 83).

Lima (2002, p. 58) pormenoriza ainda mais a classificação de Little, apresentando seis possibilidades de interação docente:

1. Conversas sobre o comportamento dos alunos;
2. Conversas sobre as práticas docentes;
3. Trocas de materiais de ensino;
4. Desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos;
5. Planificação conjunta de aulas;
6. Ensino conjunto ou troca de turmas.

O quadro abaixo compara as características opostas que diferenciam a colegialidade forçada ou artificial das verdadeiras culturas de colaboração entre os docentes.

Quadro 1 – Culturas colaborativas versus colegialidade artificial

Culturas colaborativas	Colegialidade artificial
Espontâneas	Reguladas administrativamente
Voluntárias	Compulsivas
Orientadas para o desenvolvimento	Orientadas para a implementação
Difundidas no espaço e no tempo	Fixas no espaço e no tempo
Imprevisíveis	Previsíveis

Fonte: Hargreaves (1998, pp. 216-220)

1.2. Cultura colaborativa docente

Ao falarmos de colaboração ou trabalho colaborativo, convém elucidar que alguns autores preferem usar o termo cooperação ou trabalho cooperativo. Embora se possam considerar como sinónimos na linguagem corrente, há uma distinção no significado etimológico dos verbos colaborar e cooperar, ambos com o prefixo “co” designando uma ação conjunta.

“Colaborar” (do latim *laborare*, trabalhar) significa trabalhar em conjunto ou de forma concertada, enquanto “cooperar” (do latim *operare*, operar) significa atuar conjuntamente com outros para o mesmo fim (Boavida & Ponte, 2002).

Para os autores que preferem falar de colaboração em vez de cooperação, a ação implícita no verbo “laborar” tem um alcance mais vasto do que aquela expressa no verbo “operar”, que significa realizar uma operação, simples e bem definida, de acordo com um plano prévio. Por sua vez, laborar é desenvolver uma atividade para atingir determinados fins, o que implica «pensar, preparar, reflectir, formar, empenhar-se (...) a co-laboração requer uma maior dose de partilha e interacção do que a simples realização conjunta de diversas operações, a co-operação» (Boavida & Ponte, 2002, p. 46). Do mesmo modo, Lima (2002) afirma que «a colaboração representa mais do que uma mera cooperação entre professores» (p. 46). Por exemplo, na cooperação os participantes combinam trabalhar em conjunto mas podem ter objetivos separados e autónomos, enquanto na colaboração a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas conjuntamente.

Day (1999 cit. por Boavida & Ponte, 2002) refere que na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, enquanto a colaboração envolve negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional. Por seu turno, Hargreaves (1998) usa ambos os vocábulos, chamando “cooperativo” ao trabalho em grupo realizado por alunos e reservando o termo “colaboração” para as práticas entre professores relacionadas com a educação, sendo que a “colegialidade” representa a colaboração entre pares.

No Movimento da Escola Moderna (MEM), «as práticas colegiais são sempre identificadas como cooperativas, sejam elas relativas aos trabalhos realizados entre professores, entre professores e alunos, entre alunos ou entre outros actores que interagem na escola» (Valadão, 2010, p. 7). Isto está de acordo com as ideias pedagógicas de Freinet sobre a cooperativa de trabalho com professores.

«Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, na formação dos professores como na educação dos seus alunos, têm uso contemporâneo, principalmente a partir da ideia de sala de aula democrática tratada por John Dewey em *Democracia e Educação* (...) para quem os comportamentos e os processos cooperativos são essenciais à realização humana e a partir dos quais poderão construir-se e sustentar-se comunidades democráticas sólidas» (Niza, 2010, p. 4).

1.2.1. A escola como organização

Uma das evoluções mais relevantes do sistema educativo, em Portugal, foi conceder-se uma maior importância à escola como organização, tornando possível configurar novas práticas colaborativas e perspetivar um espaço de autonomia profissional dos professores (Nóvoa, 1992). Até à década de 80, a escola era entendida como unidade administrativa e uma mera extensão do sistema educativo.

«Em Portugal, o estabelecimento escolar não era mais do que uma cópia em miniatura do sistema educativo nacional, uma delegação destes ao nível local sem qualquer identidade específica, sem orçamento, sem exercício de poder local. Quando se falava da escola falava-se do macrosistema institucional e não da escola como organização. Ou, em alternativa, falava-se das aulas como unidade base, a célula do sistema educativo» (Gomes, 1993, p. 22).

Conceber a escola como uma organização é entendê-la como sendo uma realidade construída com base nos significados que resultam das diversas redes de interação social. Cada escola possui a sua singularidade própria, em função do seu contexto particular, gerando assim uma cultura identitária específica com uma dupla dimensão, externa e interna. A cultura externa está relacionada com as variáveis culturais existentes no contexto da organização e que intervêm no seu processo identitário, enquanto a cultura interna representa o conjunto de significados e referenciais partilhados pelos profissionais da escola (Gomes, 1993).

O conceito de escola como organização inspira-se nas teorias com origem na área empresarial e de gestão, atendendo aos processos de socialização profissional e à construção de identidades relacionadas com os locais de trabalho (Vala, Monteiro & Lima, 1988; Thurler, 2001). Para o modo como atualmente as escolas são pensadas contribuíram ideias como «necessidades organizacionais, sistemas abertos, adaptação, ciclos de vida, populações e nichos ecológicos» (Nóvoa, 1992, p. 29).

«Na verdade, a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais. (...) Por isso, não será de admirar que a colaboração se tenha vindo a afirmar como uma importante estratégia de trabalho no mundo da educação – tal como antes já tinha acontecido no mundo da ciência e no mundo empresarial» (Boavida & Ponte, 2002, pp. 43-44).

Qualquer organização compreende um conjunto de elementos que também estão presentes na escola. Sedano e Perez (1989) sintetizam esses elementos fundamentais, segundo as diversas definições de vários autores acerca da organização:

- composição da organização: como unidade de interação entre dois ou mais indivíduos;
- orientação que visa objetivos e fins: como obtenção de fins comuns a todos os indivíduos;
- diferenciação de funções: assente num sistema de autoridade hierárquica onde existem funções bem definidas e delimitadas;
- coordenação racional intencionada: como sistema de relações com regras e atividades coordenadas e configuradas racionalmente;
- continuidade através do tempo: como um sistema estável que perdura e onde uma rede de funções subsiste.

Contudo, segundo Nóvoa (1992), embora a escola constitua um coletivo relativamente duradouro de forças de trabalho, recursos humanos e materiais orientados para uma finalidade, tal como numa empresa, existe uma diferença importante a salientar. Ao contrário das organizações empresariais, a escola tem por missão cuidar de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas. Para além disso, a maioria dos seus “trabalhadores” – os alunos – tem como objetivo o seu desenvolvimento pessoal, devendo os professores serem facilitadores deste trabalho.

Muito embora exista consenso de que a escola é uma organização, o mesmo já não se verifica com a sua caracterização, visto que ela é enquadrada pelos vários modelos teóricos de análise que a perspetivam de modos diferentes (Torres, 1995). Existem assim diversas imagens da escola, encarada segundo múltiplas abordagens, as quais podem influenciar a forma como ela funciona. Sedano e Perez (1989) enunciam alguns modelos de organização escolar, promovendo a análise dos principais contributos teóricos de cada um:

- modelos produtivos: a escola é vista como uma empresa produtiva, que se organiza técnica e cientificamente para alcançar objetivos precisos e definidos, sendo concebida como um centro de produção onde se acentua a importância da eficácia e da eficiência;

- modelos humanistas: enfatiza-se a dimensão humana, estimulando a motivação, a comunicação e a participação, segundo a perspetiva de uma comunidade escolar participativa;
- modelos burocráticos e estruturais: a escola fica centrada em aspetos legais e regulamentares, destacando-se os aspetos formais da organização escolar, tais como a constituição dos órgãos de gestão, as normas de funcionamento, as regras, a disposição hierárquica;
- modelos políticos: a organização escolar é entendida como palco da luta pelo poder entre os indivíduos e grupos, que definem interesses diferentes;
- modelos culturais: a escola está imersa na sua cultura, a qual é vista como o conjunto de valores, ideias, crenças, tradições e símbolos partilhados pelos membros de uma dada escola;
- modelos sistémicos: a organização escolar é encarada como uma união, interação e integração ativa dos seus elementos, na totalidade, a escola é um sistema aberto.

Face às características de cada escola, onde interagem sistemas de comportamentos e estruturas e processos organizativos, não existe a aplicação de um modelo único, embora possa haver preponderância de algum sobre os outros. Porém, independentemente da pluralidade de modelos adotados, o modelo sistémico deve estar presente na escola para que se construa uma «comunidade de aprendizagem» (Bolívar, 2012, p. 131) em que os professores aprendam a «pensar à escala do estabelecimento» (Derouet, 1988 cit. por Canário, 1992, p. 184).

Relativamente ao modelo cultural, Rosenholtz (1989 cit. por Fullan & Hargreaves, 2001) fala de duas culturas escolares distintas – as “escolas travadas”, onde o isolamento reina e a aprendizagem é pobre, e as “escolas em movimento”, com riqueza de aprendizagem e onde existe espírito de colaboração entre os professores. As escolas em movimento fomentam atitudes colaborativas, «fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências» (Hargreaves, 1998, p. 209). Pelo contrário, as culturas individualistas e o isolamento profissional limitam «o acesso a novas ideias e a soluções melhores» (Fullan & Hargreaves, 2000 cit. por Herdeiro, 2010, p. 101). Por conseguinte, é necessário ultrapassar a cultura vigente do individualismo, de modo a que possa ocorrer um processo de mudança identitária promotora de uma nova cultura colaborativa.

Segundo Thurler (2001), há seis características ou dimensões da cultura e do funcionamento da escola que podem refletir o seu potencial de mudança: «organização do trabalho; relações profissionais; cultura e identidade coletiva; capacidade de projetar-se no futuro; liderança e modos de exercício do poder; o estabelecimento como organização instrutora» (p. 10). O quadro seguinte apresenta os aspetos favoráveis e desfavoráveis, segundo cada uma dessas dimensões, que podem estar presentes na cultura escolar de cada estabelecimento de ensino.

Quadro 2 – Características da escola que refletem a probabilidade de mudança

Dimensões da cultura escolar	Características desfavoráveis à mudança	Características favoráveis à mudança
<i>Organização do trabalho</i>	Organização rígida, cada qual protege seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos, sua agenda de encargos.	Organização flexível e negociável, recomposta em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas.
<i>Relações profissionais</i>	Individualismo, estrutura de “caixa de ovos”, poucas discussões sobre assuntos profissionais.	Colegiatura e cooperação, trocas sobre os problemas profissionais, empreendimentos comuns.
<i>Cultura e identidade coletiva</i>	Os professores imaginam sua profissão como um conjunto de rotinas a serem assumidas, cada um por si, sem pensar muito.	Os professores imaginam sua profissão como estando voltada para a resolução de problemas e para a prática pensada.
<i>Capacidade de projetar-se no futuro</i>	Apenas uma parte da equipa adere ao projeto que foi concebido e redigido em uma lógica de tomada de poder, até mesmo para ver-se livre diante das autoridades.	O projeto é o resultado de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos, à estratégia de aplicação.
<i>Liderança e modos de exercício do poder</i>	O diretor da escola privilegia a gestão, funcionando sozinho, no modelo da autoridade burocrática.	Existe liderança cooperativa e prática de uma autoridade negociada. O papel e a função do diretor da escola inscrevem-se nesse modo de exercício do poder.
<i>Escola como organização instrutora</i>	Os professores consideram o estabelecimento como um simples local de trabalho, cujo futuro não lhes concerne. Existe a obrigação de resultados e de meios, prestam-se contas à autoridade.	Eles se reconhecem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade. Existe a obrigação de competências, prestam-se contas a seus pares.

Fonte: Thurler (2001, p. 11)

1.2.2. A importância da cultura de colaboração

A exigência que a sociedade revela para com a instituição escolar tem levado a questionar os «modos de fazer e de organizar» (Cunha, 1997, p. 241) as atividades ligadas à educação. Numa perspetiva organizacional, tal significa ser necessário procurar outras vias de melhoramento, as quais devem ter sempre por base o «elemento mais competitivo» das organizações, ou as pessoas como «recursos únicos e inimitáveis» (Vinha, 2009, p. 108). Aliás, Chiavenato (2000) refere que as organizações «surgem exactamente para aproveitar a sinergia dos esforços de vários indivíduos que trabalham em conjunto» (p. 19).

Deste modo, o corpo docente da escola representa o fator central que constitui a sua dinâmica organizacional, a qual só pode progredir e permanecer em movimento se o interesse coletivo for conjugado com as aspirações do indivíduo, harmonizando-se os objetivos da instituição com a vontade dos seus profissionais.

«Uma organização somente existe quando há pessoas capazes de se comunicarem e que estão dispostas a contribuir com acção conjunta a fim de alcançarem um objectivo comum. (...) Os seres humanos são obrigados a cooperarem uns com os outros, formando organizações para alcançar certos objectivos que a acção individual isolada não conseguiria alcançar» (Chiavenato, 2000, p. 25).

O processo de comunicação é alicerçado no relacionamento interpessoal, que assume grande relevância nas organizações, influenciando os modelos de aprendizagem e o modo de agir do ser humano. Uma das principais características das relações pessoais consiste na capacidade de ajudar e apoiar o outro, facilitando o seu crescimento como pessoa. É através da ajuda «que se consegue entrar verdadeiramente dentro das pessoas, senti-las, compreendê-las, respeitá-las, amá-las, desenvolver atitudes verdadeiramente empáticas» (Tavares, 1996 cit. por Herdeiro, 2010, p. 73).

A importância da interação pessoal no trabalho em equipa fica bem realçada por três aspetos fundamentais, amplamente focados na literatura sobre colaboração: a confiança, o diálogo e a negociação.

Goulet e Aubichon (1997 cit. por Boavida & Ponte, 2002) fazem da confiança «o primeiro passo para a colaboração» (p. 49), salientando que ela é fundamental para que os participantes possam questionar abertamente as ideias, os valores e as ações uns dos outros, num clima de abertura e respeito mútuo. A confiança implica disponibilidade para

ouvir a outra pessoa, valorizando as suas contribuições e cimentando o sentimento de pertença ao grupo.

Em relação ao diálogo, Olson (1997 cit. por Boavida & Ponte, 2002) diz que a multiplicidade das vozes enriquece a compreensão, tornando a conversa cada vez mais informada. No entanto, o diálogo não é apenas um instrumento de consenso, devendo ser posto ao serviço do confronto de ideias para que se possam construir novos entendimentos.

Por fim, os participantes nos projetos colaborativos devem ser capazes de negociar objetivos comuns, métodos de trabalho, modos de relacionamento e estabelecer prioridades. A negociação é uma constante no trabalho conjunto, em especial nas alturas de conflito e confronto de ideias contrárias ou divergentes.

«O simples facto de diversas pessoas actuarem em conjunto não significa que se esteja, necessariamente, perante uma situação de colaboração. Na nossa perspectiva, a utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem» (Boavida & Ponte, 2002, p. 45).

Relativamente ao contexto escolar, deve salientar-se desde logo que «a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos» (Lima, 2002, p. 8). A este respeito, Rosenholtz (1991 cit. por Lima, 1994), refere que os «alunos aprendem mais e melhor em escolas nas quais os professores trabalham juntos em torno de problemas comuns e planeiam a sua prática profissional em conjunto» (p. 88).

Também Little (1987 cit. por Lima, 2002) enfatiza os benefícios da colaboração, ao favorecer a coordenação do trabalho docente nas diversas salas de aula, possibilitar melhores modos de atuação face às inovações pedagógicas e organizacionais, e também atenuar os efeitos negativos da mobilidade do corpo docente, dando apoio aos novos docentes e socializando-os nos valores e tradições da escola.

«O trabalho em equipa pode constituir um importante instrumento para a realização dos professores e para a qualidade da educação escolar. Os professores aprendem muito com a experiência pessoal, mas também podem aprender com o conhecimento da experiência de colegas de trabalho» (Jesus, 1999, p. 47).

A colaboração constitui um processo contínuo, sendo fundamental haver abertura no relacionamento pessoal, devendo os participantes assumir a responsabilidade conjunta pela

orientação do trabalho e sendo capazes de superar divergências para construir soluções de consenso, no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. Na realidade, a chave da colaboração reside na natureza da interação entre os participantes, no modo como procuram o «amplo objectivo comum (...) respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação» (Castle, 1997 cit. por Boavida & Ponte, 2002, p. 49). Também Kherroubi (2007) enumera benefícios a nível individual que os docentes podem ganhar com a dinâmica colaborativa: «satisfação profissional, sentimento de competência, responsabilidade por projectos escolares, desejo de formação contínua» (p. 41).

Nesta cultura assente na colaboração, os professores devem ser um exemplo de entreajuda e servir como modelos de referência numa escola cujo ambiente educativo seja favorável ao crescimento pessoal e à interação social. Deste modo, poderão ajudar os alunos a desenvolverem valores democráticos e de cidadania assentes no diálogo, na negociação, na mutualidade e na confiança. Neste sentido, o enraizamento de uma cultura de colaboração em contexto escolar é fulcral para se poder alcançar o objetivo primordial da escola: o sucesso escolar e educativo de todos os alunos. Aliás, o modelo colaborativo deve estender-se às famílias e à comunidade, pois «é esta simbiose entre a escola e a comunidade que reforça o sentido democrático da educação» (Morgado, 2005, p. 105).

O trabalho em equipa não se limita apenas à resolução de problemas e ao aperfeiçoamento de práticas educativas. Ele envolve também uma autoaprendizagem e um aprofundamento das relações humanas. De facto, «os saberes profissionais surgem como organizações indelétricas dos contextos e dos significados que os docentes dão aos aspectos sociais ou interpessoais da sua vida» (Ferreira, 2007, p. 97). Ou ainda:

«Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão» (Olson, 1997 cit. por Boavida & Ponte, 2002, p. 50).

O relato das experiências de vários professores do 1º CEB, num estudo realizado por Herdeiro (2010), corrobora os múltiplos proveitos da colaboração:

- os processos colaborativos concedem aos professores um poder de afirmação que os faz sentir capacitados para se desenvolverem profissionalmente;

- a verdadeira aprendizagem é realizada com os outros e o poder do grupo sobrepõe-se ao poder individual, estimulando o desenvolvimento profissional;
- a partilha de experiências é fundamental para a construção de saberes profissionais imprescindíveis à prática pedagógica.

Um ambiente de trabalho que estimule a melhoria das relações pessoais e profissionais baseadas na ajuda e nas atitudes positivas, assim como na segurança em si mesmo, contribui decisivamente para a formação de um professor autónomo e reflexivo, que investiga e vivencia com os colegas «as suas experiências, essencialmente através de práticas reflexivas partilhadas e voluntárias, suportadas por relações de amizade, de confiança e de apoio pessoal e profissional» (Herdeiro, 2010, p. 185).

1.2.3. Problemas e dificuldades na colaboração

Apesar da colaboração ser vista como «o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem» (Lima, 2002, p. 7), Boavida e Ponte (2002) enumeram quatro tipos de dificuldades potenciais que estão presentes no trabalho colaborativo docente:

- imprevisibilidade: é um processo dinâmico e mutável, podendo ser necessário ajustar o rumo e modificar os papéis dos participantes;
- gestão da diferença: não há apenas um objetivo comum, mas também objetivos pessoais e prioridades diferentes dos vários participantes;
- custos e benefícios: importa ultrapassar diferenças de estatuto no grupo e fazer com que os benefícios guiem o processo de colaboração;
- complacência e conformismo: há que evitar uma colaboração confortável e sem confronto de ideias, onde a unanimidade predomina.

No que se refere a este último ponto, Hargreaves (1998) também salienta o perigo do trabalho colaborativo se tornar confortável, complacente e conformista. Em França, um inquérito oficial revelou que a maioria dos professores encarava o trabalho conjunto como uma troca informal de opiniões acerca dos seus métodos pedagógicos e o aproveitamento escolar dos alunos. Segundo Kherroubi (2007), «apenas um terço dos docentes produzia em comum, com alguma frequência, documentos e materiais de ensino» (p. 36).

No mesmo sentido, um estudo de Lima (2002) em duas escolas portuguesas revela que a colaboração docente é ainda bastante incipiente, não obstante as suas proclamadas vantagens. Por isso, o autor lança a seguinte interrogação: «Por que razão os professores não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, em actividades práticas conjuntas? Será porque não o desejam ou porque não o conseguem?» (p. 180).

Sendo a colaboração voluntária e espontânea (Hargreaves, 1998), terá de existir um desejo pessoal por parte dos docentes para se envolverem numa prática colaborativa, sentindo eles próprios essa necessidade. Ao mesmo tempo, esta motivação encontra-se relacionada com a gestão das diferenças subjetivas que, fruto das identidades pessoais e profissionais construídas, coloca face a face a heterogeneidade docente (por exemplo, as diferentes concepções de ensino, de saber, de poder). Estas tensões têm de ser geridas e ultrapassadas, de forma a promover formas de sociabilidade assentes numa relação de convivência onde predomine, numa interação colegial entre pares, o diálogo e a confiança (Boavida & Ponte, 2002). Só a partir desta base é que será possível alicerçar uma identidade coletiva que se manifeste na vontade de trabalhar em conjunto, partilhando vivências significativas e procurando ampliar o conhecimento.

Porém, esta ausência de uma cultura colaborativa nas escolas não é da exclusiva responsabilidade dos professores. Tal como Lima (2002) refere, as condições organizacionais (horários, intensidade de trabalho, rigidez do currículo) e estruturais (arquitetura da escola, limitações de espaços disponíveis, divisão departamental) que enquadram a profissão docente também são fatores limitativos que não encorajam a disponibilidade para o encontro e a ação conjunta.

«Para além do espaço concreto da prática (a sala de aula), o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos. (...) O individualismo profissional pode ser visto como uma resposta dos professores às exigências institucionais, na medida em que a prestação de contas se faz mais perante as autoridades escolares do que perante os clientes; caso contrário, é provável que as pressões no sentido da elaboração de projectos colectivos fossem mais fortes» (Nóvoa, 1995, p. 71).

Assim, o desenvolvimento de uma cultura de colaboração necessita que as condições de trabalho dos professores sejam reestruturadas. Benavente (1993) corrobora esta ideia referindo que as práticas são condicionadas e induzidas, entre outros fatores, pelas condições de trabalho. Lima (2002) sugere que se conceda mais tempo e espaço para que o

trabalho de equipa se possa realizar, incluindo a contratação de pessoal docente para substituir os professores quando estes realizam o trabalho colaborativo com os seus pares.

«Em última instância, a questão central não é, pois, a de saber o que é que falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos» (Lima, 2002, p. 184).

Torna-se necessário pensar em soluções dinâmicas dentro das situações contextuais da realidade escolar em Portugal, ultrapassando a visão conformista e estática, obstaculizadora da reconfiguração identitária, de que a falta de condições é um entrave à novidade e à mudança, pois o próprio «envolvimento em processos cooperativos, ao nível das escolas ou no contexto das associações de professores e educadores, permite a emergência de processos de trabalho que podem tomar a forma de desafios dirigidos à mudança das práticas docentes» (Valadão, 2010, p. 15).

1.2.4. Um novo sentido da profissionalidade docente

No que se refere à educação, a profissionalidade pode ser entendida como «a expressão do que é específico da actividade docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor» (Gimeno, 1991, p. 64). O mesmo autor enumera quatro dimensões conducentes a um novo sentido da profissionalidade docente:

- a melhoria das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- a participação ativa no desenvolvimento curricular e na gestão do currículo;
- a participação e alteração das condições da escola enquanto organização;
- a participação ativa na mudança do contexto extra-escolar e das suas relações com o contexto escolar.

O professor, enquanto «investigador e educador» (Cortesão & Stoer, 1997, p. 115), tem o dever de aperfeiçoar o seu conhecimento através de um esforço consciente que o conduza a melhorar a sua profissionalidade. Trata-se de desenvolver a prática docente como um processo de «acção-reflexão» (*idem*), onde o professor se constitui como um aprendiz que discursa reflexivamente sobre a sua própria ação. Este processo ajuda os

docentes a aperceberem-se dos seus valores e das suas práticas, adoptando uma «educação problematizadora» (Freire, 2000, p. 67), enquanto tomada de consciência ativa na qual se reconhecem como «sujeitos que aprendem, em vez de meros ‘implantadores’ ou obstáculos para a mudança» (García, 1995 cit. por Santana, 2007, p. 33).

Uma tal atitude implica um processo de mudança identitária na forma como cada docente encara a sua identidade profissional. Este novo sentido da profissionalidade docente pressupõe, segundo Nóvoa (1991), não o professor isolado, mas o professor inserido num corpo docente e numa organização escolar. Igualmente, Fullan e Hargreaves (2001) consideram que as dinâmicas colaborativas poderão contribuir para dar resposta a um dos principais desafios que as escolas estão atualmente a enfrentar – como desenvolver um profissionalismo interativo entre os docentes. Para isso, advogam que as estruturas escolares tradicionais devem ser redefinidas, incluindo as relações entre professores, administração e famílias, de modo a «criar ambientes de aprendizagem alternativos que satisfaçam as necessidades contínuas dos alunos de hoje» (Hargreaves, 1998, p. 275).

«(...) formar escolas como comunidades, transformando a cultura escolar individualista numa cultura de colaboração, é tido como um dispositivo para aprender e resolver problemas, para construir uma cooperação na escola ou uma via de desenvolvimento profissional dos seus membros. Deste modo, promover as relações comunitárias e um sentido de trabalho em comunidade – na escola e entre as diferentes escolas do distrito ou município, famílias e meio envolvente – há décadas que se transformou numa linha clara para atingir a melhoria» (Bolívar, 2012, pp. 36-37).

Neste cenário de fortalecimento profissional, «os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas que lhes permitem introduzir melhorias que estejam de acordo com os seus entendimentos, em parceria com os directores de escola, os pais e os alunos» (Hargreaves, 1998, p. 280). Porém, a cultura colaborativa docente, encarada como mudança educativa que propõe novas formas de docência, só se tornará real e será valorizada se os professores desenvolverem a busca de sentido da sua profissão. Em conjunto, poderemos empenhar-nos num trabalho comum com objetivos partilhados, desenvolvendo assim uma consciência coletiva da profissão docente, como «comunidades de profissionais que aprendem e atuam com o pressuposto de que a chave para melhorar a aprendizagem dos alunos é a aprendizagem contínua dos professores, situada no local de trabalho» (Dufour *et al.* cit. por Bolívar, 2012, pp. 37-38).

2. Necessidades educativas especiais e inclusão

Atualmente, a educação é considerada um direito fundamental do ser humano, independentemente da sua cultura, etnia, meio social, e mesmo características físicas e mentais. Porém, no decurso da história, nem sempre a educação foi entendida segundo esta perspetiva democrática, sendo durante muito tempo um privilégio reservado apenas a algumas classes ou elites sociais.

Na Europa, até finais da Idade Média, a educação era quase um exclusivo do clero. Os monges e sacerdotes representavam a população mais culta nessa época, preservando a cultura grega e romana da Antiguidade Clássica, através da cópia laboriosa dos manuscritos antigos. Com o advento da burguesia, surgiu uma nova classe de comerciantes e homens de negócios, que sentiram necessidade de alargar os seus conhecimentos. Datam dessa altura as primeiras universidades em muitos países europeus, entre as quais a Universidade de Coimbra, no reinado de D. Dinis, fundada em 1290.

Porém, foi só a partir da Revolução Francesa e os seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, em finais do séc. XVIII, que a educação se começou a democratizar e o conceito de uma educação elementar para todos, sem distinção de classes, veio a ser posto em prática nos países europeus. Embora se alargasse agora às classes populares, este ensino era ainda bastante elitista e deixava de fora aqueles que eram incapazes de acompanhar o ritmo de aprendizagem seguido nas aulas.

No séc. XX, começaram a diversificar-se estratégias e pedagogias de ensino, para que a escola pudesse ser realmente para todos. Até essa altura, quase só os alunos mais aptos é que beneficiavam dos métodos de ensino uniformes e exigentes, dispondo normalmente das melhores condições socioeconómicas e estando assim bem adaptados à cultura escolar, que ensinava todos como se fossem um só.

«Na escola tradicional o que marca o ritmo das aprendizagens é o ensino (as lições) do professor. Os que não acomodam o seu estilo e processo de aprendizagem ao caminho do professor são excluídos desse percurso – são os alunos “atrasados” como então se designavam» (Niza, 1996, p. 139).

Existia, contudo, um ensino separado para as crianças e jovens com deficiência física ou mental, que eram excluídos do sistema escolar normal e colocados em instituições especializadas, conforme o seu tipo e grau de incapacidade. Este sistema de ensino

segregado caracterizava a chamada “educação especial” e correspondia à percepção que a sociedade tinha em relação aos chamados deficientes (Ferreira, 2007).

2.1. História da educação especial

A perspetiva social, relativamente à pessoa com deficiência, foi variando no decurso da história, consoante a evolução do pensamento humano e a organização das sociedades. Segundo Bautista (1997), há três etapas principais no modo como o deficiente foi visto através dos tempos, desde a rejeição até à inclusão:

1. Exclusão – o indivíduo era segregado e excluído da vida social;
2. Proteção – reconhece-se a necessidade de lhe prestar assistência;
3. Integração – a pessoa tem direitos iguais e deve estar integrada na sociedade.

De acordo com esta perspetiva, Caldwell (1973 cit. por Bairrão *et al.*, 1998) divide a abordagem histórica da educação especial em três fases: a primeira fase dos esquecidos e escondidos, a segunda do despiste e da segregação, e a terceira designada por identificação e ajuda. Para além destas, há ainda uma quarta fase da inclusão.

Na primeira fase da exclusão escolar, as crianças e jovens com deficiência são mantidos longe da vida pública, agrupados em instituições separadas das estruturas destinadas à sociedade em geral. Ao longo do tempo, introduziram-se algumas medidas de ordem educativa, procurando proporcionar uma aprendizagem académica básica e o ensino de tarefas de carácter manual.

A educação de crianças deficientes teve início em França, no século XVII, com o ensino a surdos (Bautista, 1997). No século XVIII, aparecem os primeiros escritos sobre o tratamento de atrasados mentais e, no século XIX, a educação de crianças deficientes começa a merecer atenção pública. Em Portugal, conforme relatam Veiga *et al.* (2000), é também no século XIX que são fundados asilos e institutos para cegos e surdos, em Lisboa e no Porto. Em 1916, é criado o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que dá origem ao Instituto Aurélio da Costa, em 1944, primeira experiência de educação integrada no nosso país.

O conceito de uma educação especial, diferenciada para crianças e adultos com deficiência ou incapacidade, foi-se generalizando no sistema educativo de muitos países. Segundo Manjon e Vidal (1997), essa visão caracterizava-se por:

- Fazer a distinção entre as várias deficiências, que antes eram tratadas da mesma forma;
- Possibilitar a educação de indivíduos com deficiência mental;
- Desenvolver métodos de educação para os problemas sensoriais, surgindo as primeiras escolas para cegos e surdos.

Esta segunda fase do despiste e da segregação tem lugar nas décadas de cinquenta e sessenta, com o modelo médico-pedagógico, cuja principal preocupação era a de diagnosticar, em detrimento de educar. As crianças são classificadas segundo a sua deficiência, sendo depois segregadas em recursos educativos e terapêuticos especiais. Os médicos tinham o papel decisivo no processo de avaliação, diagnóstico e colocação da criança nas instituições. Proliferam as escolas especializadas e surgem outras formas de atendimento, como o semi-internato e as classes especiais, destinadas a alunos com dificuldades de aprendizagem ou insucesso escolar.

«A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência» (Correia, 1997, p. 13).

Em Portugal, na década de sessenta, são criadas diversas instituições e associações de ensino especial. Entre outras, Ribeiro (2008) refere a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), com metodologias de ensino específicas.

Nesta época, a educação especial representa um sistema paralelo ao sistema educativo regular, possuindo um carácter segregador que começa a suscitar movimentos contestatários. Assim, no final da década de sessenta, surge o conceito de “normalização”, descrito por Nirje (1969 cit. por Niza, 1996) como a forma de «proporcionar às pessoas deficientes mentais, o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral» (p. 142).

Na década de setenta, o conceito de “normalização” generaliza-se aos países da Europa e América do Norte, representando uma nova fase de integração escolar das crianças com deficiência. O novo paradigma político e social assenta na conceção de que todos os indivíduos têm direito à educação, a qual se deve adaptar às suas necessidades e

características. Os movimentos civis e as famílias começam a organizar-se em associações com o objetivo de defender direitos iguais e as mesmas oportunidades para os cidadãos com deficiência. Este movimento teve uma influência decisiva na adoção de novas leis e regulamentos, que garantiram a plena igualdade de direitos das pessoas com incapacidade, combatendo a discriminação e promovendo a sua inclusão social.

Para responder ao novo desafio que o ensino integrado coloca às escolas e aos professores surge, em 1975, a *Public Law 94-142*, nos EUA, centrada em quatro objetivos principais (Bairrão *et al.*, 1998):

- o direito a uma educação pública adequada para todos;
- o direito a uma avaliação justa e não discriminatória;
- o direito dos pais poderem recorrer à autoridade judicial;
- o estabelecimento de um plano educativo individual.

Na definição de Correia (1992 cit. por Correia & Cabral, 1997), a educação integrada consiste na «colocação da criança com NEE, junto da criança dita normal para fins académicos e sociais num meio menos restritivo possível» (p. 19). Por sua vez, Wolfensberger (1972 cit. por Niza, 1996) considera que «a integração é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam a participação das pessoas em actividades comuns da sua cultura» (p. 142). Assim, a escola está agora aberta a todas as crianças, sendo obrigação da comunidade proporcionar-lhes uma educação gratuita, adequada às necessidades de cada uma. Representa um espaço educativo comum para todos, destinado a promover o pleno desenvolvimento da personalidade de cada criança, sejam quais forem as suas necessidades educativas.

«A integração pressupõe não uma simples colocação física no ambiente menos restritivo possível, mas significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada necessária, apoiando-se nas adaptações e meios que forem pertinentes em cada caso» (Bautista, 1997, p. 41).

Em 1978, no Reino Unido, o Relatório Warnock introduz o conceito de “necessidades educativas especiais”, que alarga as necessidades especiais de educação a todos os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem e não apenas às crianças portadoras de deficiência. O paradigma médico é agora substituído pelo paradigma educativo (Niza, 1996), o que vai obrigar a uma remodelação do sistema tradicional de

ensino, pois para cada criança terá de ser feita uma criteriosa identificação e avaliação das suas necessidades.

Em Portugal, Ribeiro (2008) assinala que a década de setenta reflete as novas perspetivas no campo da educação, ao mesmo tempo que ocorrem grandes transformações a nível político e social. Em 1973, é promulgada a Lei n.º 5/73, ou Reforma do Sistema Educativo de Veiga Simão, último Ministro da Educação antes do 25 de Abril, e ainda no mesmo ano, o Decreto-Lei nº 45/73 cria a Divisão do Ensino Especial.

Com a implementação da democracia, em 1974, a reforma do ensino vai-se acentuar e, em 1976, são criadas as Equipas de Ensino Especial Integrado, que têm como «objectivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência» (Correia & Cabral, 1997, p. 26). Estas equipas de professores especializados prestavam atendimento itinerante, em salas de apoio, aos alunos portadores de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos comuns nas escolas regulares. Porém, a maioria das crianças com deficiência, em idade escolar, continua a frequentar as instituições e estruturas segregadoras, como as escolas especiais das CERCIs para deficientes mentais (Veiga, 1999 cit. por Ribeiro, 2008), criadas em 1975.

Na década de oitenta, assiste-se a uma importante evolução nos programas de intervenção escolar e nas práticas educativas. O Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981), adotado pelas Nações Unidas, foi um dos fatores determinantes dessa mudança, pois alterou muitas concepções relacionadas com a educação especial, proclamando o lema da “plena participação numa sociedade para todos” ou o direito à igualdade, à integração e à normalização.

2.2. A educação inclusiva ou o novo paradigma

Em 1986, surge nos EUA o movimento *Regular Education Initiative* (REI), que «defendia a adaptação da classe regular de forma a tornar possível ao aluno a aprendizagem nesse ambiente» (Correia & Cabral, 1997, p. 32), sendo, portanto, o precursor do princípio de inclusão. Pretendia-se assim combater o insucesso escolar dos alunos com NEE e proporcionar a sua inserção social. Os serviços de educação especial e do ensino regular deveriam juntos contribuir para uma resposta mais eficaz às necessidades individuais de cada aluno, fazendo as devidas adaptações na classe regular, o que exigia a diversificação de estratégias de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a educação especial sofreu profundas transformações no final do século XX, sob o impulso renovador dos movimentos sociais que reivindicavam o princípio da igualdade entre todos os cidadãos. Progressivamente, o ensino regular foi-se responsabilizando pelos alunos portadores de NEE, tendo em vista a construção da educação inclusiva.

Em Portugal, é publicada a Lei nº 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo – que representou um marco importante, ao consignar os princípios básicos referentes à educação dos alunos especiais, sendo um dos seus objetivos: «Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades».

Correia (2001) define a escola inclusiva como sendo um estabelecimento de ensino regular onde os alunos com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades podem aprender juntos, dando atenção ao seu desenvolvimento global, promovendo a igualdade de oportunidades, adaptando-se às suas necessidades, aceitando as diferenças e visando o sucesso escolar.

O conceito de inclusão é referido de diversos modos por vários autores. Segundo Niza (1996), a inclusão «corresponde à tentativa actual de uma resposta crítica às estratégias de compensação desenvolvidas nas escolas regulares, inicialmente com a elaboração de salas de apoio ou de especialistas itinerantes e mais recentemente pelo “ensino partilhado”» (p. 148).

Wang (1997) refere que a inclusão «é um processo reorganizativo das escolas, que tem por base responder de forma eficaz às necessidades educativas de um número crescente de alunos com características diversas» (p. 51).

Na opinião de Ainscow (1998), a inclusão «significa os alunos estarem na escola, participando e aprendendo, desenvolvendo em simultâneo as suas capacidades» (p. 25).

Por sua vez, Nielsen (1999) define a inclusão como «o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas» (p. 9).

Para Correia (2005), trata-se de inserir o «aluno com NEE nas escolas regulares e, sempre que possível, na sala de aula das classes regulares, onde deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades» (p. 11).

Por fim, Leitão (2006) considera que

«inclusão é proporcionar a todos e cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos necessitam e devem beneficiar da aceitação, ajuda e solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor» (p. 34).

A escola inclusiva propicia aprendizagens conjuntas a todos os alunos, independentemente das diferenças e dificuldades individuais. Assim, congrega tanto alunos sem necessidades especiais como alunos que se encontram em risco educacional e ainda aqueles com NEE, que «podem necessitar de apoios de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar» (Correia, 2005, p. 14).

Segundo o mesmo autor (Correia, 1997), à escola compete educar com sucesso estas crianças e jovens e combater o abandono escolar e a exclusão social, através de uma pedagogia centrada no aluno. A inclusão baseia-se nas necessidades e diferenças de cada criança, vista como um todo – não apenas no seu desempenho académico, mas também socioemocional e pessoal –, procurando proporcionar-lhe uma educação orientada para a maximização do seu potencial, pondo de lado os modelos únicos e rígidos de ensino da escola tradicional.

No modelo inclusivo, o processo de aprendizagem e ensino deve ser equacionado tendo em conta as diferenças de cada um, não se pretendendo ignorar os défices cognitivos existentes, mas garantir uma genuína igualdade de oportunidades na educação e também na comunidade local. Assim, as escolas inclusivas são espaços onde domina a heterogeneidade e onde se pretende que todos aprendam, mas para isso é fundamental, segundo Correia (2005):

- Desenvolver processos de adaptação perante os vários estilos e ritmos de aprendizagem;
- Criar e implementar currículos adequados à população escolar;
- Organizar a escola de forma a responder às necessidades de todos os alunos;
- Equacionar estratégias pedagógicas diversificadas e que impliquem atividades funcionais e significativas para os alunos;
- Desenvolver processos de cooperação/colaboração com os pais, encarregados de educação e a comunidade;
- Utilizar e rentabilizar recursos humanos e materiais existentes.

A filosofia da inclusão reconhece que os alunos com NEE têm o direito de aprender junto com os seus pares, proporcionando-lhes aprendizagens similares e interações sociais adequadas, mas sem esquecer a resposta às necessidades e aos interesses específicos de cada um. Esta aprendizagem conjunta e o trabalho coletivo trazem vantagens para todos os alunos, nomeadamente, segundo Karagiannis *et al.* (1996 cit. por Correia, 2005, p. 16):

1. Permite desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, no que diz respeito à autoestima e à libertação do estigma de “deficiente”, e na aceitação, respeito e compreensão da diferença;
2. Facilita a aquisição de ganhos a nível do desenvolvimento académico e social e da transição entre a escola e a vida adulta;
3. Prepara para a vida na comunidade, pois facilita o processo de autonomia, independência e integração social;
4. Combate a exclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em ambientes segregados.

A criança com NEE tem direito a receber os apoios suplementares de que necessita para ter sucesso, pois «a existência de serviços de educação especial, sempre que possível nas escolas e não fora delas, poderá fazer com que ela tenha a possibilidade de aprender, lado a lado, com a criança sem NEE» (Correia, 2008a, p. 9). Neste sentido, Correia e Cabral (1997) consideram que:

«o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija. (...) tais características individuais e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz» (p. 34).

Por fim, importa ter presente que a construção de uma escola inclusiva depende fundamentalmente das práticas pedagógicas dos docentes, como afirma Fullan (1991 cit. por Warwick, 2001). Uma vez que a educação não se restringe aos alunos com maiores problemas de aprendizagem, mas a todos os alunos da turma, não é fácil a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo e capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento individual de cada um. Existem, no entanto, fatores que facilitam a solução dos problemas, entre os quais se devem destacar (Correia, 2005):

- a formação contínua dos professores;
- a diversificação dos recursos e materiais de apoio;
- a flexibilidade organizacional;
- a colaboração entre os docentes;
- o trabalho em equipa;
- e melhores condições de ensino.

Por isso, a Declaração de Salamanca também enfatiza que

«deve ser dada especial atenção à preparação de todos os professores para exercerem a sua autonomia e aplicarem os seus conhecimentos na adaptação curricular e no ensino, de modo a responderem às necessidades dos alunos, assim como a colaborarem com especialistas e a cooperarem com pais» (Unesco, 1994, p. 27).

A educação inclusiva está assente em valores e princípios que devem ser partilhados por todos os docentes, pois é uma causa «por que vale a pena lutar» (Fullan & Hargreaves, 2001). A sua efetiva concretização implica uma vasta reforma, tanto a nível da legislação como da organização e gestão das escolas, com reflexos na sua autonomia e na estrutura do currículo oficial, bem como nas culturas docentes e na mentalidade dos professores.

2.3. A Declaração de Salamanca ou uma escola para todos

O movimento REI foi a chave do princípio de inclusão, que começou a ser conhecido após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e onde os países signatários se «propõem estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos» (Niza, 1996, p. 141).

Mas o ponto de viragem da educação inclusiva ocorre em 1994 com a Declaração de Salamanca – Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais – assinada por noventa e dois governos, incluindo o de Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais. Esta declaração é inspirada

«pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais» (Unesco, 1994, p. iii).

A Declaração de Salamanca substitui o conceito de integração pelo de inclusão para a educação de crianças com NEE, e contempla uma série de princípios e diretrizes de ação pelos quais os governos se devem orientar. Este documento define o enquadramento na área das NEE e «traça orientações para vários domínios, incluindo a política educativa, a organização escolar e a formação de docentes» (Sousa, 2010, p. 79). Assim, o currículo deve adaptar-se às necessidades do aluno e não o inverso (ponto 28), devendo a escola acomodar todos os alunos. O ponto 29 recomenda que «as crianças com NEE devem receber apoio pedagógico simplesmente no contexto do currículo regular e não no contexto de um currículo diferente» (Sousa, 2010, p. 80).

Com a Declaração de Salamanca, emerge uma nova conceção sobre a educação do aluno com NEE, que abrange não só os portadores de deficiência, como também os que demonstram dificuldades de aprendizagem. Cabe à escola reconhecer a especificidade de cada um, os seus ritmos individuais, e criar estratégias diversificadas de aprendizagem, de forma a garantir a educação e o sucesso educativo para todos (Unesco, 1994).

«A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades» (Mantoan, 2003).

Deste modo, a escola integradora, que devia encontrar medidas suplementares para dar resposta aos alunos especiais, dá lugar a uma escola inclusiva que se estrutura de modo a responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens. É realçado o direito de todos os alunos poderem frequentar o mesmo tipo de ensino, com um currículo comum, independentemente das diferenças individuais de natureza cognitiva, psicológica, física, social e outras. Assim, como refere Correia (2005), a classe regular é o melhor local para as aprendizagens do aluno com NEE, na companhia de crianças ditas “normais”, promovendo a sua aprendizagem académica e a socialização, num ambiente que o estimule a atingir o seu potencial máximo.

Este princípio inclusivo de uma “escola para todos” exige mudanças muito significativas na gestão e no funcionamento das escolas, bem como na formação dos docentes e ainda na aproximação da escola às famílias e à comunidade, pois «uma escola inclusiva é aquela que está em movimento» (Booth & Ainscow, 2002, p. 7). Para Correia (2005), um objetivo tão vasto só pode ser conseguido através da colaboração e cooperação

mútuas entre todas as partes envolvidas no sistema educativo, incluindo professores, diretores, técnicos, alunos e famílias. Neste âmbito, é também essencial a formação contínua dos professores do ensino regular, pois são eles a chave do sucesso desta nova conceção de escola e educação inclusivas.

A filosofia da inclusão encara a diversidade e a diferença como fazendo parte da natureza humana, considerando benéfica a convivência social entre pessoas e grupos distintos. Nas palavras de Serra (2005): «[o] novo paradigma da Inclusão entronca neste objectivo e desafio; a educação vai ter de atender a uma diversidade de formas de aceder aos saberes, mas dando ênfase ao aprender a ser e a estar com outros» (p. 49).

A educação inclusiva proporciona às crianças e jovens com deficiência ou perturbações de carácter permanente um ambiente mais variado, ajudando a sua integração na comunidade e contribuindo para maximizar o seu potencial de aprendizagem. As outras crianças e adolescentes também colhem o benefício deste convívio mútuo, ao serem educadas na aceitação e no respeito pela diferença, aprendendo a agir com maior abertura e compreensão para com o outro, «permitindo-lhes perceber que todos somos diferentes e que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites» (Correia, 2005, p. 15). Esta mútua simbiose está bem expressa na analogia de Forest e Lusthaus (1987): «[o] caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se lhe retiram pedaços, o desenho torna-se menos complexo, menos rico. As crianças desenvolvem-se, aprendem e evoluem melhor num ambiente rico e variado» (p. 6).

Os educadores e professores podem igualmente enriquecer a sua formação e a prática pedagógica, perante o desafio que educar uma ampla heterogeneidade de alunos lhes proporciona, como vários estudos têm vindo a demonstrar. Uma pesquisa de Salend (1998 cit. por Correia, 2005) concluiu que os docentes «que trabalham em colaboração, em classes inclusivas, apresentam maiores níveis de eficiência e de competência do que aqueles que trabalham sozinhos» (p. 15). A investigação neste domínio tem mostrado que os professores nas escolas inclusivas

«colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam mais em actividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE» (Laski & Henderson, 1996 cit. por Correia, 2005, p. 15).

Atualmente, a escola inclusiva é vista como uma escola aberta a todos, integrando-se num movimento mais vasto que reclama a inclusão total dos indivíduos com défices ou perturbações em todos os aspetos da vida social, nas comunidades onde vivem. Nesta perspetiva, podemos considerar que «a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade» (Booth & Ainscow, 2002, p. 8). Assim, a educação do futuro representa o alicerce de uma sociedade mais justa e fraterna, que se começa a edificar num modelo educativo que rejeita a exclusão da diferença.

2.4. *Necessidades educativas especiais*

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surgiu, em 1978, no Relatório Warnock, elaborado no Reino Unido para avaliar o atendimento às pessoas com deficiência. Este documento teve grande impacto no campo da educação, ao salientar que se deveria dar maior ênfase à aprendizagem escolar dos alunos com NEE, em vez de centrar a atenção nos aspetos médicos e terapêuticos. De acordo com o Relatório Warnock,

«um aluno tem necessidades educativas especiais quando, comparativamente com os alunos da sua idade, apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, ou uma combinação destas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas» (Silva, 2009, p. 140).

A partir da Declaração de Salamanca, este novo conceito passa a incluir todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam défices, não só de ordem física ou mental, mas também no âmbito social, que lhes possam causar dificuldades de aprendizagem. Isto inclui as crianças em situação de risco, pertencentes a grupos desfavorecidos ou marginalizados, crianças de comunidades nómadas, minorias étnicas ou linguísticas, e ainda as que apresentam problemas graves de comportamento ou de ordem emocional, além das crianças com deficiência e ainda as sobredotadas.

«O termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interacção, nos aspectos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social» (ME, 2005, p. 3).

Correia (2005) apelida a inclusão de «modelo de resposta à diversidade» e baseia a diferenciação e individualização em três parâmetros essenciais:

- o problema pode ter origem em fatores sociais (desvantagens) – pobreza, expectativas família/escola, diferenças culturais;
- o problema pode radicar nos ambientes de aprendizagem do aluno (dificuldades) – dispedagogias, recursos materiais insuficientes, recursos humanos inexistentes e/ou inadequação da legislação;
- o problema pode ser visto ao nível do aluno (deficiências), exigindo uma educação individualizada no sentido de identificar e avaliar as suas NEE.

Os alunos com NEE devem ser incluídos nas turmas regulares, convivendo e partilhando experiências junto das outras crianças. Porém, como refere Quintas (1998), a sua inclusão só pode ser bem sucedida se forem reconhecidas as suas características e necessidades individuais, de modo a promover não só o potencial cognitivo mas todo o seu desenvolvimento global, incluindo a socialização no convívio com os pares. No entanto, tal só será possível se as escolas tiverem professores bem preparados e os recursos necessários, incluindo os serviços de educação especial, de modo a poderem elaborar programas educativos eficazes e aplicar uma pedagogia diferenciada na sala de aula.

Mais do que fazer alterações ao currículo comum, em função da problemática e necessidades específicas da criança, Pacheco (2000) considera que a inclusão passa por uma gestão diferente de um mesmo currículo, devendo a escola proporcionar à “criança diferente” uma vivência positiva que lhe permita ganhar consciência de si como «ser social com os outros». No mesmo sentido, Wang (1997) afirma:

«Em vez de se procurar identificar um défice genérico, subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com necessidades especiais deveriam centrar-se nas adaptações curriculares, capazes de assegurar o domínio das matérias curriculares» (p. 63).

Estas adaptações curriculares são variáveis, em função da problemática concreta e consoante as necessidades específicas de cada aluno, devendo ser objeto de avaliação periódica, de acordo com os progressos revelados pela criança. Segundo Correia (2005), é sobretudo necessário «dar relevância a modelos centrados no aluno, que tenham por base as suas necessidades singulares. O currículo torna-se um meio para alcançar o sucesso escolar do aluno» (p. 13).

Deste modo, como já se recomendava no Relatório Warnock, a escola precisa de estar preparada para fornecer apoio suplementar aos alunos com NEE, através de:

- meios especiais para aceder ao currículo, tais como equipamento próprio e modificação do meio físico (por exemplo, sistema Braille ou linguagem gestual);
- adaptações curriculares ou currículo especial, sobretudo para alunos com problemas neurológicos e atraso mental;
- apoio esporádico ou prolongado para superar diversas dificuldades de aprendizagem.

A este respeito, o Decreto-Lei nº 3/2008 prevê várias medidas educativas «que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente» (artigo 16.º, n.º 1). Inclui-se aqui o currículo específico individual, que «substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino (...) [com] alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e/ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionamento da criança ou do jovem» (artigo 21.º). Por sua vez, os artigos 16.º e 17.º do Decreto-Lei prevêem um apoio pedagógico personalizado para os alunos com NEE.

2.5. Educação especial e inclusão

Os princípios inclusivos estão já consagrados em documentos que são universalmente aceites, como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança (1989), as Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) e a Declaração de Salamanca (1994). Estes princípios, sancionados na legislação nacional e internacional, dizem respeito a três direitos fundamentais:

- direito à educação;
- direito à igualdade de oportunidades;
- direito à participação social como cidadão.

O direito à educação está contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26º) – «Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino

elementar é obrigatório.» – e na Constituição da República Portuguesa (artigo 73º), garantindo a todas as crianças com deficiência o acesso ao ensino obrigatório e gratuito.

O direito à igualdade de oportunidades, expresso no artigo 74º da Constituição e no artigo 1º dos Direitos Humanos – «Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.» – significa proporcionar um atendimento individualizado a cada criança com incapacidade, que possa responder às suas características e necessidades educativas.

O direito de participar ativamente na sociedade, incluído no artigo 71º da Constituição, traduz-se em garantir à criança com deficiência ou perturbação um ambiente familiar na sua comunidade, onde lhe seja possível usufruir das respostas educativas de que necessita: «[o]s cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados» (CRP, 1976, art. 71º).

Também o artigo 23º da Convenção dos Direitos da Criança (1989) reconhece o direito das crianças com deficiência a beneficiarem de cuidados especiais, com qualidade e sempre que possível gratuitos, orientados para as suas necessidades específicas. Estes cuidados envolvem serviços de saúde, de educação, de reabilitação e de emprego, tendo em vista conseguir a sua melhor integração possível na vida ativa, com autonomia e independência.

A educação especial é definida na Lei nº 9/89, que aprova as Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, em 1989, como:

«uma modalidade de educação que decorre em todos os níveis do ensino público, particular e cooperativo e que visa o desenvolvimento integral da pessoa com necessidades educativas específicas, bem como a preparação para uma integração plena na vida activa, através de acções dirigidas aos educandos, às famílias, aos educadores, às instituições educativas e às comunidades.»

A transição do modelo segregado da educação especial, em instituições separadas da educação regular, para o atual ensino conjunto de todos os alunos na escola inclusiva passou por um período inicial de progressiva integração dos alunos com NEE, principalmente aqueles com deficiências mais ligeiras, na escola regular, como referem Manjón e Vidal (1997). No início, a educação especial era ministrada em salas de apoio, onde esses alunos seguiam currículos diferentes ou adaptados às suas características e

capacidades. O papel do professor de educação especial consistia em ensinar alunos agrupados segundo categorias de deficiência, distinguindo-se assim do professor do ensino regular que tinha a seu cargo os restantes alunos. Deste modo, como afirma Lopes (1997), «o termo Educação Especial tem sido utilizado para designar uma actividade educativa diferente da geral ou normal» (p. 33).

Atualmente, a educação especial faz parte integrante do ensino regular, e não é um sistema educativo à parte, como aconteceu durante muito tempo. Ela destina-se ao atendimento educacional especializado para os alunos com NEE, a fim de lhes proporcionar as melhores condições possíveis para o seu sucesso escolar, utilizando uma metodologia adequada e um tratamento individualizado, a cargo de professores com formação própria. Na definição de Correia (2008a):

«A educação especial refere-se a um conjunto de recursos que a escola e as famílias devem ter ao seu dispor para poderem responder mais eficazmente às necessidades de um aluno com NEE, recursos esses que, de uma forma interdisciplinar, irão permitir desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as capacidades e necessidades individuais desse aluno» (p. 19).

Porém, a questão que se coloca é «como fazer a mudança de uma situação segregadora, em que a maioria dos sistemas se encontram, para uma outra situação onde seja possível alcançar os ideais de uma educação inclusiva» (McAnaney, 2008, p. 90). Esta nova abordagem exige respostas ajustadas e eficazes para os alunos com NEE e não a sua mera adaptação ao sistema educativo, pois aquilo que se pretende é «reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças» (Ainscow, 1997, p. 13). Por outro lado, como salienta Correia (1997), a integração física do aluno na escola regular deve estar «articulada com a necessária integração social e académica» (p. 20).

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 3/2008 sobre a educação especial redefiniu o conceito de NEE, alterando os respectivos critérios de elegibilidade. Segundo a nova legislação, apenas as incapacidades de carácter permanente configuram agora o critério de NEE, abrangendo os «alunos com limitações significativas (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (Cap. 1, art. 1º, n.º 1).

Esta distinção é feita segundo o princípio da diferenciação positiva, enunciado por Simeonsson (1994 cit. por ME, 2008), entre os alunos que apresentam «problemas de

baixa-intensidade e alta-frequência» e os que apresentam «problemas de alta-intensidade e baixa-frequência» (p. 15), reservando para estes últimos os recursos humanos e logísticos mais sofisticados da educação especial, enquanto para os primeiros será suficiente uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica, com apoios individualizados. Deste modo, o apoio educativo é a única forma regulamentada de ajuda para muitos alunos com problemas e inaptações sociais e escolares, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem específicas (DAE). Uma tal diferenciação justifica-se pelo facto de os casos mais graves, com uma prevalência estimada em 1,8% da população escolar portuguesa – segundo os dados do ME – serem muito exigentes em recursos humanos e materiais especializados.

«A Educação Especial visa assim, nos termos deste diploma, responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial» (ME, 2008, p. 16).

Neste novo regime de educação especial, a avaliação dos alunos para identificação das NEE é feita com base na CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), o que tem merecido algumas críticas. As opiniões discordantes contra a adoção da CIF afirma que ela apenas classifica e não avalia, além de que os critérios de funcionalidade não se devem sobrepor aos da intervenção pedagógica, em contexto escolar.

«A implementação da CIF na educação representa o risco de adoptar uma perspectiva “sócio-funcional” linear, esquecendo o carácter fulcral da participação em contexto escolar e nas aprendizagens curriculares, afastando os alunos da sua turma de referência e de uma abordagem inclusiva na sua educação» (Nogueira, 2007).

De igual modo, Correia (2008a, p. 74) considera que o uso da CIF para determinar a elegibilidade dos alunos com NEE é controverso pelas seguintes razões:

- a falta de investigação não aconselha o seu uso, tendo a oposição de muitos professores;
- a escala gradativa (*rating scale*) utilizada para a recolha de informação é muito subjetiva, podendo o mesmo caso originar interpretações diferentes;

- a CIF-CJ (para crianças e jovens) é muito recente (2007), sendo a sua validade e fiabilidade ainda frágeis para se poder considerá-la como um instrumento útil em educação.

No mesmo sentido, Rodrigues (2007) afirma ser «preciso desenvolver um processo de identificação que valorize as NEE e não os critérios clínicos da deficiência». Na sua opinião, a CIF não apresenta soluções válidas no campo da educação, nem acrescenta nada de novo à educação especial.

2.6. Legislação

Em Portugal, a legislação referente aos alunos com NEE tem sido marcada por uma evolução dos conceitos de integração e de inclusão. Foi só praticamente após o 25 de Abril de 1974 que a educação especial começou a ser regulamentada, procurando traduzir no sistema educativo os preceitos legais em vigor na Constituição da República Portuguesa de 1976 e também os princípios gerais sobre os Direitos da Criança e as Normas para Pessoas com Deficiência, ratificados pela ONU.

«O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores» (CRP, 1975, art. 71º, nº 2).

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) representou um marco importante, ao consignar os princípios básicos referentes à educação de alunos com NEE, de acordo com as orientações emanadas em várias resoluções da UNESCO e UE, referentes às boas práticas da Educação Especial. Em linhas gerais, a LBSE propunha:

- definir as normas gerais da educação especial, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, e apoiar e fiscalizar o seu cumprimento e aplicação;
- garantir o ensino dos alunos com NEE inseridos nas escolas regulares;
- limitar a necessidade de escolas especiais, apenas se o tipo e o grau de deficiência do aluno o exigiam;

- assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas ou mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades.

Em 1988, são criadas as Equipas de Educação Especial e, em 1990, o Decreto-Lei nº 35/90 estabelece que «os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência».

Em 1991, é publicado o importante Decreto-Lei nº 319/91, que introduziu «o conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos», tendo promovido

«a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de “escola para todos”, (...) [e] proclamou o direito a uma educação gratuita e igual para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas, através de planos educativos individualizados (PEI) e de programas educativos com o objectivo de responder às necessidades desses alunos» (Correia, 2005, p. 8).

A nova legislação estabelece «o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível», ao mesmo tempo que preconiza «um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos».

Em 1997, o Despacho Conjunto nº 105/97 cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos, com a colocação de professores de apoio na sala de aula. Nos anos seguintes, o Despacho nº 7520/98 e o Despacho Conjunto nº 891/99 regulam o processo de atendimento a alunos com NEE e vêm fomentar uma melhor prática da educação inclusiva, a fim de «contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global.»

O ano de 2004 representa um marco importante na inclusão plena do cidadão deficiente, com a publicação da Lei de Bases da pessoa com deficiência (Lei nº 38/2004), onde são aprovadas as bases da prevenção, habilitação, reabilitação e participação das pessoas com deficiência, sendo definidos como objetivos:

- a promoção da igualdade de oportunidades;
- a promoção de oportunidades de educação, trabalho e formação ao longo da vida;
- a promoção do acesso a serviços de apoio;
- a promoção de uma sociedade para todos, através da eliminação das barreiras e da adoção de medidas que visem a plena participação das pessoas com deficiência.

Em 2006, o Decreto-Lei nº 20/2006 cria o Grupo de Docência de Educação Especial. Mais recentemente, a aprovação do Decreto-Lei nº 3/2008 sobre a Educação Especial revogou o anterior Decreto-Lei nº 319/91, redefinindo o conceito de NEE e os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

A nova lei prevê a formação de professores na área das NEE, e envolve mais os docentes em todo o processo dos alunos com NEE, desde a sua indicação, referenciação e intervenção ativa na elaboração dos diferentes planos que acompanham o aluno ao longo do seu percurso escolar. Do mesmo modo, o DL atribui uma maior responsabilidade aos pais ou encarregados de educação na referenciação dos seus filhos ou educandos, partilhada juntamente com os docentes das turmas, órgãos de gestão e técnicos de apoio externo. De todo este processo, irá resultar o Programa Educativo Individual (PEI), que estabelece e justifica as respostas educativas e formas de avaliação utilizadas para cada aluno. O PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente ou diretor de turma, o docente de educação especial, os encarregados de educação e, se necessário, outros técnicos de educação especial (Cap. III, art. 10º, n.º 1 e 2).

A lei consagra a obrigação de qualquer escola, quer pública quer privada, aceitar a matrícula dos alunos com NEE. Institui ainda as Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo (UEEA) e as Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (UAEM).

A nova legislação suscitou algumas reações desfavoráveis, com Correia (2008a) a afirmar que

«não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE, por não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, por recorrer a uma classificação (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, vulgo CIF) cujo uso em educação a investigação não aconselha» (p. 70).

O mesmo autor considera ainda que atribuir a coordenação do PEI ao professor ou diretor de turma

«é uma grave incongruência. A investigação dá conta do cepticismo e mesmo da hostilidade dos educadores/professores quanto às suas responsabilidades no atendimento aos alunos com NEE na sala de aula. (...) As aprendizagens atípicas destes exigem competências que o professor regular não possui, e sem o acesso aos serviços especializados corre-se o risco de diminuir o sucesso escolar de todos os alunos» (Correia, 2008a, pp. 72-73).

A obrigatoriedade dos docentes do ensino regular fazerem a referenciação, a diferenciação pedagógica e darem apoio educativo aos alunos com NEE é também criticada por Serra (2009), pois «como estes professores não têm formação específica para prestar esses apoios diferenciados, não sabem fazer a avaliação compreensiva nem eleger ou aplicar estratégias de intervenção reeducativas, para além de não terem horário de trabalho compatível» (p. 4). A mesma autora critica ainda a nova legislação, pois como agora só os casos com sério comprometimento da aprendizagem são elegíveis para a educação especial,

«os alunos com atraso de desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem, com dislexia, com défices cognitivos ou motores, etc., que não de grau grave não têm apoio especializado nas escolas. Poderão ter apoio para reforço e sistematização das aprendizagens, mas não apoios específicos, dados precocemente» (Serra, 2009, p. 4).

Como aspectos positivos do DL, Correia (2008b) enumera os seguintes:

- a obrigatoriedade da elaboração de um programa educativo individual para os alunos com NEE permanentes;
- a promoção da transição dos alunos com NEE permanentes para a vida pós-escolar;
- a confidencialidade de todo o processo de atendimento a alunos com NEE permanentes; e
- a criação de departamentos de educação especial nos agrupamentos.

Por sua vez, Serra (2009) manifesta uma opinião concordante no que respeita à criação de UEEA para alunos com com perturbações do espectro do autismo e de UAEM para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, integradas nas escolas regulares, vendo nisso «um sinal positivo de inclusão». De igual modo, «o facto de se

entender que é nos Projectos Educativos das escolas que se devem incluir as adequações a ser feitas para responder às NEE dos alunos, é um claro sinal de salvaguarda do direito à diferença» (p. 4).

2.7. Formação profissional

A formação dos educadores e professores é um dos aspectos fundamentais para a implementação de práticas de educação inclusiva nas escolas, pois «para proceder a um atendimento diferenciado a todas as crianças que a escola deve acolher, o professor deverá possuir uma formação adequada, com um grau de conhecimentos que lhe permita fazer face às necessidades dos alunos» (Sobral, 1999).

De facto, se as medidas legislativas não forem acompanhadas pela necessária formação profissional, a sua eficácia fica muito diminuída. A formação constitui um fator chave no desenvolvimento e atualização de *boas práticas* educativas, pelo que os professores do ensino regular que sabem utilizar estratégias inclusivas e diversificadas podem responder de uma forma mais adequada a estes alunos.

Face à diversidade, Gil (2007) refere que esta implica mudanças, na gestão e organização da escola, nas turmas, na prática pedagógica dos professores, como também na atitude em relação ao ensino. Perante as necessidades educativas que os diferentes alunos manifestam, os docentes precisam de utilizar estratégias diversificadas e adaptar o currículo ao potencial de aprendizagem e às características de cada aluno. Para isso, é preciso sair «da rotina, da uniformização, da fronteira disciplinar, da imobilidade e se perspetive uma outra postura perante o ensinar e o aprender» (Santos *et al.*, 2009, p. 29).

Segundo Campos (2000), a formação de professores contempla componentes de:

- formação pessoal, social e cultural;
- preparação científica na especialidade;
- formação pedagógico-didática.

Esta formação deve situar-se na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, tendo em vista o desenvolvimento profissional dos docentes, assente não apenas na formação inicial, mas também na formação contínua e na formação especializada. A este respeito, o mesmo autor afirma:

«O grande objectivo político do sistema de formação de professores é a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos, através da capacitação dos professores ao longo da vida, para actuarem reflexivamente como profissionais de mudança a nível de sala de aula, da escola, cada vez mais autónoma e do território educativo» (Campos, 2000, p. 4).

A formação inicial fornece aos futuros docentes a informação e o conhecimento de base, bem como os métodos e as técnicas pedagógicas e científicas necessárias ao exercício da função docente, sem esquecer a formação pessoal e social. Por sua vez, a formação contínua pretende promover o desenvolvimento profissional dos professores, tanto através de cursos de formação como pela autoaprendizagem. Finalmente, a formação especializada qualifica os professores para o desempenho de funções educativas na área da educação especial.

Em 2001, o Conselho da Educação da União Europeia publicou um relatório, salientando a importância de «modernizar a formação inicial e contínua de professores e formadores, a fim de que os seus conhecimentos e competências respondam à evolução e às expectativas da sociedade e sejam adaptados aos diferentes grupos a que se dirigem» (Campos, 2002, p. 8).

Na realidade, muitos dos atuais docentes já se formaram antes da Declaração de Salamanca, que promoveu a “escola para todos”, e a atualização das suas competências não acompanhou o ritmo da mudança que se tem acelerado desde finais do século passado. Estes professores não foram preparados, na sua formação inicial, para ensinar em escolas onde se verifica uma crescente diversidade étnica, social e cultural, com muitos alunos a revelarem dificuldades de aprendizagem ou de adaptação e outros que têm NEE.

Por isso, é cada vez mais importante que os professores sejam sensibilizados para a problemática das NEE e das dificuldades de aprendizagem específicas (DAE), logo na formação inicial, sendo dotados de competências que lhes permitam realizar as adaptações necessárias a cada aluno em concreto. Já em 1997, Miranda Correia defendia que os cursos de formação inicial de professores deveriam incluir uma vertente em educação especial, constituída por módulos – avaliação, programação, adaptações curriculares – para permitir ao professor do ensino regular identificar os casos de risco e intervir de forma autónoma.

Uma boa formação de base orienta o professor para o atendimento, prevenção e deteção das necessidades de cada criança, de forma a proporcionar o sucesso escolar de todos os alunos. Mas se a qualidade da formação inicial é importante para a melhoria da

qualidade de ensino, a formação contínua apresenta-se igualmente como indispensável para a atualização e aperfeiçoamento das práticas docentes. É essencial que os professores sintam a necessidade de «investir no desenvolvimento das suas competências pessoais ao longo da carreira, através de formação contínua e investigação» (Cogan, 2002, p. 70). De facto, nunca se pode considerar a formação inicial como completa e definitiva, mas antes como um pré-requisito necessário para exercer as funções docentes.

Deste modo, convém desenvolver uma formação contínua na área da educação especial, orientada para o ensino-aprendizagem dos grupos heterogéneos de alunos que hoje em dia frequentam a escola. Correia (1997) refere que os conteúdos a tratar na formação contínua deveriam dar aos professores a oportunidade de atualizar e aperfeiçoar «os métodos, técnicas e programas de intervenção que tenham a ver com o desenvolvimento pessoal e social da criança» (p. 162).

A Declaração de Salamanca já salientava a importância dos «programas de formação de professores sobre necessidades educativas especiais» (Unesco, 1994, p. 13). Na realidade, a educação inclusiva coloca maiores exigências à escola e aos professores, que precisam de ter a devida formação para implementar um currículo e uma pedagogia que possa responder com eficácia às características e necessidades de todos os alunos, respeitando as suas diferenças.

«A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a todos os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência» (Unesco, 2001).

A qualificação para a docência em educação especial, por parte de educadores e professores dos vários níveis de ensino, adquire-se através de cursos de pós-graduação e mestrados de especialização. Os professores de apoio devem ter formação especializada, pois, tal como Morgado (2003) aponta, a falta deste tipo de formação dificulta o trabalho em equipa com o docente de turma, já que a menor competência do professor de apoio educativo pode causar insegurança e também «uma atitude de reserva e baixa expectativa face à eficácia da colaboração a desenvolver» (p. 120). O mesmo autor considera ainda importante que «os programas de formação inicial e em serviço de todos os docentes privilegi[em] princípios e competências em matéria de cooperação e trabalho de equipa de

forma a potenciar o desenvolvimento de cultura e atitudes de verdadeira cooperação» (p. 272).

Segundo Correia (2003), os cursos de educação especial deveriam:

- ter a duração de um ano e incluir um projeto de carácter prático, por exemplo, a elaboração de um estudo de caso ou um estágio no terreno;
- incluir um docente doutorado em Educação Especial ou Psicologia da Educação que presidisse à gestão e funcionamento dos cursos;
- possuir um plano de estudos que obedecesse a critérios específicos, de acordo com a opinião de especialistas, de modo a incluir disciplinas nucleares em cada curso de especialização.

Após ter formação especializada, o professor deverá ser capaz de modificar/adequar o currículo para facilitar a aprendizagem da criança com NEE, alterar o sistema de avaliações do aluno e integrar uma equipa multidisciplinar onde os diferentes intervenientes sejam responsáveis pelo seu sucesso escolar. Só deste modo é possível afirmar que o sistema educativo se encontra

«aberto à inovação e diferença, investindo forte na contínua formação de agentes educativos de mentalidade renovada e inovadora, capazes de utilizar e acreditar em todas as suas capacidades criativas e de liderança, para detectar nas crianças os seus pontos fortes e os pontos fracos, de modo a respeitar a individualidade de cada um» (Silva, 1992, p. 47).

3. Colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial

3.1. Crenças e atitudes na prática docente

Zabalza (1994 cit. por Valverde, 2006, p. 50) classifica os pressupostos do paradigma docente em três vertentes principais:

- os professores são profissionais racionais, que constroem a sua ação de forma reflexiva;
- a atuação dos professores é dirigida pelos seus pensamentos (juízos, crenças, teorias implícitas, etc.), num processo dialético e indeterminável;
- os recursos metodológicos devem ser capazes de enfrentar esta bidimensionalidade da ação docente.

Os professores tomam decisões em contextos complexos, onde o papel das suas crenças pessoais tem muito influência, porque se projeta na ação educativa. É preciso ter em conta estes referenciais subjetivos, pois importa transformá-los para que possam acontecer reformas duradouras a nível da escola, e não apenas algumas alterações superficiais com um alcance limitado. As práticas educativas conducentes a uma educação inclusiva bem sucedida resultam de um processo de inovação que exige uma mudança nas atitudes e crenças dos professores. A este respeito, Witt (1986 cit. por Ferreira, 2002) considera que «as decisões estratégicas adoptadas pelos professores na sala de aula baseiam-se menos no corpo de conhecimentos aprendidos e mais nas suas crenças ou preferências pessoais» (p. 140).

A pesquisa neste campo tem mostrado que não basta transmitir novos conhecimentos teóricos aos professores, pensando que isso é suficiente para modificar as suas práticas, uma vez que os novos conceitos vão ser influenciados pelos hábitos e modos de agir já enraizados. Por isso, Ferreira (2007) refere que «as concepções relacionadas com a inclusão cobrem um espectro de domínios que se alarga a crenças» (p. 100):

- nos valores gerais implícitos na ética inclusiva;
- na capacidade de aprendizagem dos alunos com NEE;
- nas vantagens de colocação das crianças com NEE na sala de aula do ensino regular;

- na capacidade e aceitação dos professores do ensino regular em ensinar estes alunos.

O envolvimento na implementação de práticas inclusivas com bons resultados aumenta as crenças dos professores acerca dos aspetos positivos da inclusão, como vários estudos têm demonstrado. Por exemplo, Lipsky e Gardner (1997 cit. por Ferreira, 2007) salientam a mudança de atitude que os professores do ensino regular mostram, no sentido das propostas inclusivas, após a participação em experiências bem sucedidas de inclusão. Também Janney *et al.* (1995 cit. por Ferreira, 2007) referem que, na sequência de programas inclusivos, «os professores compararam os custos, em termos de tempo e energia, com os benefícios obtidos pelos estudantes e concluíram que a integração fora um esforço em sucedido» (p. 101).

Importa porém considerar que, segundo Huberman (1990 cit. por Hargreaves, 1998), ao nível da prática na sala de aula, a maior parte dos professores só consegue uma interação produtiva com os seus pares se eles perfilharem crenças educativas globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes. Por outro lado, muitos professores justificam as suas crenças desfavoráveis à inclusão de alunos com NEE nas salas do ensino regular com «a insuficiência de conhecimentos e a falta de tempo e de recursos» (Ferreira, 2007, p. 102). Ao existir uma relação entre as crenças e as práticas educativas, «perceber-se-á que concepções desfavoráveis à inclusão dificilmente estarão associadas a uma grande elasticidade da parte dos professores, ou disponibilidade exigida para promover a mudança» (Ferreira, 2007, p. 153).

Tudo isto significa que a participação ativa dos docentes no processo de inclusão está intimamente ligada às suas percepções e atitudes, integradas num conjunto de valores e crenças acerca do seu papel como agentes educativos. E, contudo, «o modelo da escola inclusiva (...) é uma exigência social e política, é a tradução, em termos educacionais, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade» (CNE, 1999, p. 1), que são naturalmente partilhados por toda a classe docente. Ainscow (1997) considera que há duas estratégias que podem contribuir para a indispensável mudança de atitude dos professores, ao mesmo tempo que contribuem para a sua valorização profissional:

- oportunidades de considerar novas possibilidades;
- apoio à experimentação e reflexão.

Assim, os professores devem ser encorajados a explorar novas formas de desenvolver a sua prática e experimentar métodos inovadores de ensino, em especial para a aprendizagem dos alunos com NEE. Segundo o mesmo autor, «uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção» (*idem*, p. 16), isto é, o tipo de programas inclusivos acima referidos e que têm provado a sua eficácia prática.

Esta abertura a novas possibilidades é complementada com o apoio à experimentação na sala de aula, estimulando a reflexão sobre as atividades desenvolvidas. A reflexão crítica, realizada em colaboração com os colegas, é especialmente importante na área das NEE, pois a chave desta estratégia reside no trabalho em equipa. A este propósito, Ainscow (1997) exorta «os professores a fomarem equipas e/ou partenariados em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática» (p. 18). Saber trabalhar em articulação com outros profissionais de educação, promover a partilha de informações e experiências, e incentivar a inovação são competências que os professores devem desenvolver de forma activa e colaborante.

Antes, porém, de pormenorizarmos as formas desta colaboração, principalmente entre os docentes de educação regular e o docente de educação especial, convém definir melhor as diferentes funções e competências dos educadores e dos professores.

3.2. *Perfis de desempenho profissional*

Os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001 definem os perfis geral e específico do educador de infância e do professor do ensino básico. A filosofia inclusiva presente no novo modelo de educação e as NEE das crianças estão contempladas nas funções de ambos os docentes.

Assim, segundo o DL n.º 240/2001, para além de outras competências gerais, o educador/professor:

- exerce a sua atividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como

temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;

- desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;
- assegura a realização de atividades educativas de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
- perspectiva o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

Como se vê, o trabalho em colaboração está igualmente referido neste documento, ainda que de forma muito sucinta. Porém, o DL n.º 241/2001 já avança um pouco mais neste sentido, ao dizer que o professor do 1º CEB «coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma».

No que se refere ao docente de educação especial, o Despacho Conjunto n.º 198/99 define o seu perfil de formação especializada, e enumera uma vasta lista de competências, que incluem, entre muitas outras, as seguintes:

- identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos;
- aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica;
- apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, por forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens;
- proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das necessidades educativas especiais;
- desenvolver, como docente, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos portadores de

deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes;

- intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
- dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes;
- apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas;
- apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos;
- proceder ao diagnóstico de necessidades educativas especiais dos alunos tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas;
- apoiar os professores na caracterização da situação socioeconómica e escolar dos alunos e suas famílias e na organização de atividades de enriquecimento curricular;
- acolher e estimular o professor no início de carreira, apoiando-o no seu processo de inserção e desenvolvimento profissional na sala de aula, na escola e no sistema educativo;
- fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas;
- conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação;
- observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas;
- estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores.

Também aqui se encontram referências à cooperação com o docente do ensino regular e o apoio que deve ser prestado na sala de aula, um tema que se irá abordar em pormenor nesta última secção do enquadramento teórico.

Mais recentemente, o DL n.º 3/2008 criou três grupos de docentes de educação especial:

- Educação Especial 1 – apoio a crianças e jovens com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância;
- Educação Especial 2 – apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala;
- Educação Especial 3 – apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

Gil (2009, p. 179) sintetiza assim as funções dos docentes titulares de grupo/turma em relação com a educação especial, aos quais compete:

- a elaboração do projeto curricular de grupo/turma;
- identificar diferentes ritmos de aprendizagem e NEE dos alunos, promovendo a articulação com os respetivos serviços especializados de apoio educativo;
- assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- adotar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- elaborar conjuntamente com o departamento de Educação Especial, os Serviços de Psicologia e Orientação e outros intervenientes, o PEI dos alunos com NEE.

Por sua vez, ao docente de educação especial compete (Gil, 2009, p. 180):

- colaborar na avaliação dos alunos para definição da sua elegibilidade e/ou resposta educativa;
- elaborar, conjuntamente com o docente do grupo ou turma, diretor de turma, encarregados de educação e outros serviços, se necessário, os PEI dos alunos com NEE;
- avaliar o contexto educativo de forma a verificar barreiras e facilitadores para a aprendizagem;
- adequar estratégias educativas;
- promover a participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- trabalhar diretamente com o aluno, sempre que este necessite de técnicas especiais;

- colaborar na procura de outras respostas educativas e/ou profissionais, tendo em vista o sucesso e progresso escolar do aluno.

O quadro abaixo sintetiza os pontos essenciais da intervenção de cada um dos docentes em relação ao aluno com NEE.

Quadro 3 – Papel dos vários docentes no apoio ao aluno com NEE

Docentes	Funções
Educador / Professor de turma	Deve promover uma educação apropriada para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE
Professor de apoio	Responsável por alcançar os objetivos das programações educativas para os alunos com NEE, levando-os a adquirir competências numa área determinada
Professor de educação especial	Responsável pela elaboração e execução de programas educacionais adequados às características e necessidades dos alunos com NEE, em colaboração com os outros docentes

Fonte: Correia (2008a, p. 61)

3.3. Docente de educação regular e docente de educação especial

A manutenção de funções e estatutos diferenciados entre estes dois grupos de docentes restringe, segundo Kugelmass (1991 cit. por Valverde, 2006), as formas de ensino para o atendimento dos alunos com NEE, na sala de aula. O autor propõe que se eliminem as barreiras que separam os docentes de educação regular e os de educação especial, a fim de se desenvolverem culturas de cooperação que orientem a escola para a inclusão. Esta redefinição do papel de ambos é necessária para unificar o sistema educativo, proporcionando a indispensável colaboração na resolução dos problemas práticos. Aliás, na perspetiva da inclusão, a articulação entre os docentes do ensino regular com os de educação especial deve ocorrer em todos os níveis e etapas do ensino.

No mesmo sentido, Porter (1997) afirma:

«As abordagens tradicionais de Educação Especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam prescrevem e, invariavelmente, providenciam ensino alternativo para os alunos, são conducentes a uma interiorização por parte dos professores do Ensino regular de que não é competente e não está qualificado para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados» (p. 38).

Os docentes devem coordenar os seus esforços e, nesse sentido, Pugach (1995 cit. por Valverde, 2006) aponta que, para se melhorar as práticas inclusivas, é preciso promover o diálogo interativo entre os docentes de educação especial e os docentes de grupo/turma. Pelo contrário, ambientes que apoiam pouco os professores e não promovem as interações entre docentes nem proporcionam os recursos necessários para o trabalho na sala de aula reduzem a eficácia do ensino inclusivo e contribuem para um menor empenho profissional (Rosenholtz, 1989 cit. por Valverde, 2006). Na realidade, o docente regular não precisa de ter todo o conhecimento necessário para o atendimento dos alunos com NEE na sua sala de aula, mas «deve ser disponibilizado um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa» (Correia, 2008a, p. 50).

O modelo do docente de educação especial, visto como um *expert* com recursos e técnicas especializadas não acessíveis à generalidade dos educadores/professores, reforça a cultura individualista das escolas, e é pouco favorável a processos de mudança. Esta separação pode ser ultrapassada, segundo Porter (1997), se os docentes de educação especial atuarem como consultores junto dos outros docentes, desenvolvendo estratégias e atividades em conjunto para apoiar os alunos com NEE e utilizando alternativas de ensino que possam superar os problemas do quotidiano na sala de aula. Na realidade, o docente de educação especial é um profissional qualificado, cujo trabalho decorre não só com os professores e os alunos, mas também a administração escolar e as famílias, estabelecendo ainda a ligação com os serviços da comunidade.

Para Bailey (1997 cit. por Valverde, 2006), esta redefinição de papéis entre os docentes proporciona uma maior eficácia em termos de resultados, sendo a mudança benéfica para todas as partes. Tal pressupõe, contudo, que o docente de educação especial esteja seguro das suas competências, mormente a nível da planificação e do currículo, o que é indispensável para o sucesso da inclusão dos alunos com NEE. Para além disso, «a mudança, para ser atingida com êxito, tem de ser compreendida e aceite pelos que estão implicados nela» (Fullan, 1982 cit. por Valverde, 2006, p. 39).

«A filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais directamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais directamente com os educadores e/ou professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais activas nos processos de aprendizagem dos alunos» (Correia, 2008a, p. 50).

Porém, na maioria das escolas, os professores trabalham de forma individual, na planificação, preparação das aulas e do material e lutam por conta própria para resolver os problemas curriculares e de gestão (Morgan, 1993 cit. por Silva, 2011). Deveras, o trabalho docente é realizado individualmente, mesmo quando os professores colaboram uns com os outros, porque tal colaboração só muito raramente se verifica no ambiente das salas de aula (Correia, 2008a). Embora, no plano teórico, o trabalho em colaboração pareça merecer uma concordância generalizada entre os professores, Roldão (2007 cit. por Silva, 2011) considera que não são muito numerosas as práticas que se podem classificar como autêntico trabalho colaborativo, no que se refere ao trabalho conjunto efetivo entre os docentes.

Um estudo realizado por Silva (2011), em escolas portuguesas e espanholas, sobre a articulação entre o professor do ensino regular com o de educação especial, aponta diversas dificuldades de índole prática, tais como:

- a falta de coordenação dos horários entre os dois grupos de docentes;
- o número elevado de horas de trabalho burocrático;
- o número elevado de alunos com NEE que são acompanhados no trabalho conjunto entre ambos os grupos de professores.

A dificuldade em coordenar os horários dos professores não lhes permite ter tempo suficiente para um maior envolvimento em práticas colaborativas, constituindo uma limitação resultante das condições de trabalho propostas pelas escolas (Hargreaves, 1998).

A elevada carga de trabalho burocrático também representa outro obstáculo considerável, afirmando Pereira (2004 cit. por Silva, 2011) que, na maioria das reuniões de trabalho sobre coordenação das atividades letivas, não existe um diálogo efetivo e uma partilha de experiências.

Ainda assim, a investigação de Silva (2011) revela alguns aspectos positivos, sendo de salientar a disponibilidade demonstrada pela maioria dos docentes do ensino regular para o trabalho em equipas multidisciplinares. Todavia, nota-se ainda algum receio em relação a todo este processo de mudança, aliado à falta de formação necessária para lidar com os alunos com NEE na sala de aula, principalmente quando os professores não dominam as problemáticas destes, como referem Correia e Martins (2000, cit. por Correia, 2008a). Os estudos de McLeskey e Waldron (2007, cit. por Silva, 2011) realçam

igualmente esse ponto, salientando que o professor do ensino regular não tem formação para atender estes alunos, ou tem pouco tempo disponível para trabalhar em colaboração e proceder a alguns ajustes.

O estudo de Silva (2011) realça a necessidade de as direções escolares redefinirem os horários dos docentes, de modo a que os professores do ensino regular que têm alunos com NEE possam ter tempo para trabalhar em conjunto com os docentes de educação especial, na planificação e construção de materiais de ensino. Isso mesmo é defendido por Hargreaves (1998), quando afirma que compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nos aspetos organizativos, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores. Assim, impõe-se uma maior flexibilização do horário dos docentes do ensino regular. Além disso, e tendo em conta a importância do trabalho em equipa para a inclusão e o sucesso das aprendizagens, principalmente dos alunos com NEE, é fundamental que sejam criadas nas escolas todas as condições necessárias para uma melhor articulação entre docentes de educação regular e de educação especial, encorajando a planificação, a elaboração de materiais e a avaliação em conjunto (Silva, 2011).

O trabalho colaborativo produz resultados práticos ao nível da inclusão dos alunos com NEE, como mostra um estudo de Creese, Norwich e Daniels (1998 cit. por Silva, 2011), realizado em Inglaterra, onde se conclui que as escolas com culturas colaborativas apresentam menores taxas de abandono escolar e formas mais eficazes para resolver os problemas e dificuldades dos alunos. Deste modo, Ainscow (1997) exorta os professores a refletir sobre as suas práticas, partilhando com os seus pares essas reflexões. Os laços de entreajuda e encorajamento, centrados na cooperação dos docentes de grupo/turma e o docente de educação especial, são uma condição indispensável para o crescimento profissional de toda a classe docente, a partir do qual será possível promover a tão desejada escola de qualidade para todos. Assim se poderá desenvolver uma cultura de colaboração, encarando a diversidade como um fator de enriquecimento e superando com brio e empenho os desafios que a educação inclusiva coloca à escola e aos seus profissionais.

«É necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos (...). Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente activos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores» (Ainscow, 1997, p. 21).

3.4. Ensino cooperativo e consultoria colaborativa

O movimento inclusivo exige uma grande reestruturação da escola e da turma regular, com mudanças profundas nos ambientes educativos dos alunos, tanto os que apresentam NEE como todos os outros, uma vez que inclusão não é sinónimo de educação especial (Correia, 1997; Booth e Ainscow, 1998). Ao juntar, na mesma escola, a educação regular e a educação especial, a educação inclusiva dá aos alunos com NEE a oportunidade de aprenderem com os seus pares e experimentarem tudo o que a escola tem para oferecer. O trabalho conjunto entre os docentes torna o ambiente na sala de aula mais colaborativo, dando maior confiança ao professor de turma para lidar com os problemas. Para além disso, «tem sido recorrente a constatação pelos professores de que as melhorias no ensino introduzidas para responder às necessidades educacionais particulares de alguns alunos acabam beneficiando também os demais colegas da sala» (Mendes *et al.*, 2011, p. 90).

A filosofia da educação inclusiva, em que todos os alunos aprendem juntos na mesma sala, requer que os docentes de educação regular e os de educação especial trabalhem em colaboração, combinando o seu conhecimento, experiência e competência profissionais. Isto altera de forma radical o individualismo no ensino, que tem sido a cultura dominante na escola, ao longo do tempo. Agora, os docentes têm de partilhar os objetivos, as decisões, os métodos de ensino, a responsabilidade pelos alunos, a avaliação da aprendizagem, a resolução de problemas e a gestão da sala de aula. Em vez da “minha” turma, os professores devem começar a pensar na “nossa” turma (Mendes *et al.*, 2011).

Porém, abandonar a forma tradicional do ensino a sós, com o controlo absoluto da sala de aula, representa uma mudança difícil, embora necessária, para muitos professores. O objetivo da colaboração é combinar competências para atender da melhor forma às necessidades educativas dos alunos. Como refere Angle (1996, cit. por Ripley, 1997), «o mais importante é que todos os alunos ganham ao ser desafiados por professores colaborativos que acreditam que são responsáveis por todas as crianças na sala de aula». Também Marchesi e Martin (1998 cit. por Valverde, 2006) enfatizam que só a partir de um modelo de cooperação entre docentes poderá emergir uma nova forma de superar as dificuldades resultantes de um ambiente cada vez mais heterogéneo nas escolas.

«O processo de colaboração parece ter mais sucesso quando os participantes partilham a mesma agenda, as pessoas “chave” estão presentes, os papéis de cada um estão bem definidos e é aprovada uma programação com base numa planificação partilhada» (Correia, 2008a, p. 51).

Os docentes de educação especial e os da educação regular que estão altamente empenhados no ensino têm maior motivação para trabalhar juntos na sala de aula (Billingsley, 1993 cit. por Valverde, 2006). Existem duas modalidades principais para o trabalho em equipa entre estes docentes: o “ensino cooperativo” ou “co-ensino” e a “consultoria colaborativa”. Embora ambas sejam formas de colaboração, Gil (2009) salienta que existe uma diferença importante em termos do modo como ela se processa nos dois modelos. O co-ensino significa uma parceria entre ambos os docentes, na sala de aula e com todos os alunos. Quanto à consultoria colaborativa, implica três partes envolvidas: consulente (educador/professor regular), consultor (docente de educação especial) e cliente (aluno com NEE na turma regular). Tal como afirma Correia (2003), as funções do docente de educação especial «são cada vez mais de consultoria, cooperação no ensino e menos de apoio directo» (p. 37). Segundo o mesmo autor (2008a, p. 60), no seu desempenho profissional o docente de educação especial deve:

- colaborar com o professor de turma (ensino em coperação);
- efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação).

3.4.1. Ensino cooperativo

Bauwens, Hourcade e Friend (1989 cit. por Mendes *et al.*, 2011) foram os primeiros a descrever uma associação entre professores de educação regular e de educação especial, e apelidaram essa relação de ensino cooperativo. Cook e Friend (1995 cit. por Mendes *et al.*, 2011) abreviaram o termo “ensino cooperativo” para “co-ensino” e, progressivamente, clarificaram as características inerentes a uma verdadeira relação de colaboração, definindo o co-ensino como «dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um grupo diverso ou misto de alunos num único espaço físico» (p. 84).

Mais especificamente, o ensino cooperativo é uma estratégia educativa em que um educador/professor regular e um docente de educação especial dividem a responsabilidade de planear, ensinar e avaliar um grupo heterogéneo de alunos. Assim, «os docentes

regulares e os de educação especial estão simultaneamente presentes na sala de aula regular, mantendo responsabilidades conjuntas para o ensino específico que deve ocorrer nesse cenário» (Bauwens *et al.*, 1989 cit. por Ripley, 1997). O co-ensino surgiu como uma alternativa aos modelos integrados de sala de apoio, turmas especiais ou escolas especiais, para apoiar a escolarização de alunos com NEE na turma regular. Em vez destes alunos irem para turmas especiais ou salas separadas, é o professor especializado que vai até à sala de aula e colabora com o docente de educação regular.

A característica que distingue o ensino cooperativo das abordagens mais tradicionais é a colaboração direta entre os docentes regular e de educação especial, que trabalham juntos na mesma sala de aula, como parceiros iguais numa equipa educativa eficiente. As áreas comuns desta colaboração incluem o planeamento conjunto das aulas, a gestão do currículo, o ensino e a avaliação.

«Ao desenvolver e implementar o ensino cooperativo, os profissionais da escola experimentam grandes mudanças na maneira como encaram o trabalho diário. Para superar o inevitável medo e a tensão associados à mudança, os docentes envolvidos devem sentir que são eles os responsáveis pela mudança e que o sucesso ou fracasso da mesma depende directamente deles» (Bauwens & Hourcade, cit. por Ripley, 1997).

Neste modelo de colaboração, ambos os docentes trazem as suas capacidades, experiência e perspetiva pessoais para a sala de aula, combinando recursos e destrezas que vão torná-los mais eficazes no atendimento das necessidades de todos os alunos. Porém, o trabalho em equipa não envolve apenas os docentes, mas também compromete os gestores e a própria comunidade. A administração da escola desempenha um papel de liderança muito importante, ao facilitar os esforços de colaboração pelo corpo docente.

Naturalmente, tudo isto requer tempo, apoio, recursos, monitorização e, acima de tudo, persistência. No entanto, o maior problema é o tempo para planear o trabalho conjunto, que representa o passo inicial para o seu desenvolvimento no terreno. Walther-Thomas *et al.* (1996 cit. por Ripley, 1997) salientam cinco temas centrais neste planeamento conjunto:

- confiança nas competências do parceiro;
- conceção de ambientes de aprendizagem que requerem a participação ativa, tanto dos docentes como dos alunos;

- criação de ambientes de ensino e aprendizagem em que as contribuições de cada pessoa são valorizadas;
- desenvolvimento de rotinas eficazes para facilitar o planeamento em profundidade;
- aumento da produtividade, criatividade e colaboração ao longo do tempo.

Os resultados de várias pesquisas sobre as escolas onde o ensino cooperativo está a ser praticado indicam benefícios, tanto para os alunos com NEE como para os seus pares. Num estudo de Walther-Thomas *et al.* (1996 cit. por Ripley, 1997), para avaliar a colaboração entre docentes numa perspetiva de inclusão, observaram-se melhorias que foram sobretudo atribuídas a uma maior disponibilidade do professor e mais oportunidades para apoio individual, com um menor número de alunos para cada docente.

Os alunos com NEE aumentaram a autoestima, ficaram mais motivados e melhoraram tanto na área académica como na social, desenvolvendo relacionamentos positivos com os seus colegas. No conjunto, todos os alunos ganharam uma maior compreensão sobre as diferenças e a aceitação dos outros. Para além disso, desenvolveram uma forte consciência pessoal, com a apreciação das suas próprias capacidades e realizações, e aprenderam a valorizar-se a si mesmos e aos outros como indivíduos únicos.

Por sua vez, os docentes envolvidos relataram crescimento profissional, entreaajuda pessoal e um aumento da motivação para ensinar. A colaboração no trabalho conjunto melhorou as suas competências profissionais a nível do planeamento, da preparação e do ensino na sala de aula.

3.4.2. Consultoria colaborativa

O modelo de consultoria colaborativa existe desde 1990. A consultoria é um processo que tem seis características principais, assim referidas por Mendes *et al.* (2011):

1. é uma ajuda ou processo de resolução de problemas;
2. ocorre entre alguém que recebe ajuda e alguém que dá a ajuda e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa;
3. é uma relação voluntária;
4. tanto quem dá ajuda como quem a recebe partilha a solução do problema;
5. a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem procura a ajuda;

6. quem ajuda beneficia da relação, de modo que problemas futuros poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade.

Na escola, a consultoria é realizada pelo docente de educação especial para o docente de grupo/turma e foca-se num problema de trabalho atual do educador/professor. Durante este processo, o docente de educação especial assiste o professor na sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos alunos. A consultoria é diferente tanto ao nível da supervisão como do aconselhamento, porque a relação é colaborativa, havendo uma ênfase no papel igualitário do docente consultado. Este também contribui para a resolução do problema, e está livre para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria (Mendes *et al.*, 2011).

Na consultoria colaborativa, podemos distinguir várias fases (Gil, 2009):

- identificação e descrição do problema;
- desenvolvimento das intervenções;
- implementação;
- avaliação.

Este tipo de colaboração é referido por Correia (2005), que salienta o papel do docente de educação especial na consultoria aos professores, quanto aos problemas de aprendizagem e socioemocionais que o aluno possa apresentar, identificando as suas capacidades, necessidades e interesses. De igual modo, a legislação que define o perfil de formação do docente de educação especial refere as suas competências de consultoria, no âmbito do apoio aos «professores na concepção de projectos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos» (Despacho conjunto n.º 198/99).

A consultoria colaborativa pode ter efeitos importantes, principalmente em relação às mudanças nas práticas dos docentes que tenham alunos com NEE nas suas salas de aula, como referem Mendes *et al.* (2011). Deste modo, se poderá concretizar cada vez mais o ideal igualitário de modo a tornar reais os princípios tão bem expressos na Declaração de Salamanca:

«Cada escola deve ser uma comunidade, conjuntamente responsável pelo sucesso ou insucesso de cada aluno. É a equipa pedagógica, mais do que o professor individual, que se encarregará da educação das crianças com necessidades especiais, convidando, também os pais e voluntários a desempenharem um papel activo no trabalho da escola.

Os professores exercem, no entanto, acção fundamental como gestores do processo educativo, apoiando os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis quer dentro quer fora da sala de aula» (Unesco, 1994, p. 24).

3.5. Colaboração e inclusão

Os estudos sobre a inclusão escolar têm mostrado que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipas direccionadas por uma filosofia e objetivos mútuos, estabelecendo sistemas de mútua colaboração e criando ou fortalecendo uma rede de apoio (Maddux, 1988 cit. por Mendes *et al.*, 2011). Assim, a via da colaboração entre educação especial e regular é apontada como um caminho promissor para a construção de escolas mais inclusivas.

«Os professores podem e devem trabalhar conjuntamente para conhecerem melhor a população escolar, diagnosticarem pontos fortes, problemas e dificuldades, acordarem nas respostas mais apropriadas, experimentarem-nas e monitorizarem-nas, acompanhar os alunos, apoiando-os e apoiando-se entre si, partilharem novos conhecimentos e novas práticas, etc.» (Santos, 2007, p. 5).

Apesar de haver ainda muitos professores do ensino regular a queixarem-se de que não têm conhecimentos suficientes ou formação para lidarem com crianças com NEE, em especial os casos mais graves, «a colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios» (Mendes *et al.*, 2011, p. 81). A investigação (Wood, 1998; Federico *et al.*, 1999 cit. por Mendes *et al.*, 2011) tem demonstrado que os modelos de colaboração entre professores, que têm sido implementados na educação inclusiva, são reconhecidos como estratégias bem sucedidas. O poder das equipas colaborativas reside na entreajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada.

«A aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. (...) Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente» (Mendes *et al.*, 2011, pp. 89-90).

O trabalho em equipa exige alguns ajustes entre os docentes, porque ambos passam a partilhar responsabilidades educacionais e devem criar uma abordagem comum e estar de

acordo quanto ao modo de satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças. Segundo Booth e Ainscow (2002), nas práticas inclusivas da sala de aula importa atender aos seguintes fatores:

- planejar o ensino atendendo à aprendizagem de todos os alunos;
- encorajar nas aulas a participação de todos os alunos;
- implicar ativamente os alunos na sua própria aprendizagem;
- utilizar as diferenças entre os alunos como recurso para o ensino-aprendizagem.

A coordenação do apoio aos alunos é uma prioridade na educação inclusiva. Os diversos professores devem organizar um plano conjunto e saber trabalhar em equipa. Por exemplo, podem observar as práticas uns dos outros, reunindo-se depois para debater as suas observações, a fim de organizarem a melhor forma de colaboração entre todos. Booth e Ainscow (2002) afirmam que «através da partilha de experiências nas salas de aula, os professores foram levados a reflectir sobre os seus respectivos estilos de ensino e a introduzir mudanças na sua prática» (p. 41).

Importa não esquecer que o educador/professor representa o fator central para o sucesso da inclusão, pois a sua atitude perante a criança com NEE pode potenciar não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento pessoal e a integração social da criança. Isso mesmo é realçado na Declaração de Salamanca: «[a] reforma das instituições sociais não é somente uma tarefa de ordem profissional; depende acima de tudo, da convicção, empenhamento e boa vontade dos indivíduos que constituem a sociedade» (Unesco, 1994, p. 11). Para que a educação inclusiva se torne uma realidade, importa dar mais atenção à formação profissional, orientando os docentes na adoção de estratégias pedagógicas que tenham em conta todos os alunos, independentemente das suas dificuldades e limitações. É igualmente necessário que o educador/professor esteja aberto a novas experiências e a refletir sobre elas, partilhando-as com os seus pares. A cooperação com o docente de educação especial facilita a tomada de decisões que satisfaçam as necessidades educativas da criança.

A colaboração entre docentes regulares e especializados tem vindo a ser reconhecida como fator crítico para o sucesso da inclusão. Por isso, a formação dos docentes também deve prepará-los para um trabalho de equipa e multidisciplinar, uma vez que todos eles irão trabalhar com alunos com e sem NEE, isto para além da diversidade étnica e cultural cada vez mais presente na escola. Assim, cada docente precisa de estudar estratégias de

ensino e competências práticas para o trabalho conjunto, pois «cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração» (García, 1999, p. 27).

O trabalho em equipa é particularmente importante quando ambos os docentes ensinam na mesma sala de aula. Estas formas de apoio têm-se revelado extremamente eficazes como meios de facilitar o aperfeiçoamento das práticas de sala de aula, conforme as conclusões de alguns estudos (Joyce & Showers, 1988 cit. por Ainscow, 1997).

«Na filosofia inclusiva, o papel do professor regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com os pais, para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar. O que se pretende com a filosofia da inclusão é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade» (Correia, 2005, p. 13).

Os estudos de Lieber *et al.* (2007) permitiram identificar os fatores que facilitam a colaboração eficaz em programas inclusivos, os quais incluem a participação conjunta no desenvolvimento do programa, a filosofia partilhada nas abordagens de ensino, a comunicação e o apoio da administração. Essas pesquisas também conduziram a uma abordagem em três etapas para a resolução de problemas que podem surgir no decurso da colaboração:

- 1ª etapa: a equipa identifica os objetivos da inclusão;
- 2ª etapa: identificam-se os obstáculos que impedem os objetivos de serem alcançados;
- 3ª etapa: planeiam-se formas de ultrapassar esses obstáculos.

Planear em conjunto e partilhar a responsabilidade aumentam o compromisso para fazer funcionar o programa inclusivo. Por sua vez, os docentes que têm a mesma filosofia de ensino concordam mais facilmente com os objetivos do programa e como alcançá-los. A comunicação formal e informal promove relações profissionais bem sucedidas e facilita o ambiente de trabalho no seio da equipa. Por fim, o apoio da administração é importante a nível da distribuição de recursos, atribuir tempo para as planificações e escutar as preocupações dos docentes (Lieber *et al.*, 2007). Deste modo, pode concluir-se que «a colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos» (Odom & Schwartz, 2007, p. 133). Os mesmos autores afirmam que esta colaboração, envolvendo docentes e outros profissionais de educação, é um dos maiores desafios à implementação com êxito dos programas inclusivos.

A filosofia subjacente à educação inclusiva implica um sentido de pertença, onde a diversidade é valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade. Na escola verdadeiramente inclusiva, toda a criança é aceite e apoiada pelos seus colegas e professores, mas para que esse ideal se torne uma realidade e possa ser posto em prática «é necessário que os implicados no processo (pais, professores, governantes, técnicos e população) acreditem que a escola para todos é qualquer coisa por que vale a pena lutar» (Costa, 1999, p. 28).

«De facto só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, numa escola para todos» (Niza, 1996, p. 149).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após a revisão da literatura, que serviu de base teórica à nossa pesquisa, iremos agora descrever a metodologia seguida, bem como todo o percurso da investigação. Na fase metodológica, o investigador descreve os métodos e as técnicas utilizadas para obter as respostas às questões de investigação (Fortin, 1999).

O tema central deste projeto consiste em avaliar as percepções dos docentes de educação regular – educadores de infância e professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclos) – e os docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no EB) acerca da sua colaboração mútua e se eles valorizam o trabalho em equipa e o concretizam nas práticas educativas para a inclusão de crianças com NEE.

Começamos por efetuar uma pesquisa sobre a temática da colaboração e o trabalho em equipa, em diversas fontes bibliográficas, através da consulta de obras e artigos de autores conceituados no campo da educação, incluindo a leitura de teses e dissertações e também alguns websites.

De acordo com as características da investigação, o nosso estudo é descritivo e de abordagem quantitativa. Segundo Fortin (1999), «a investigação quantitativa é uma investigação cuja finalidade é descrever, verificar relações entre variáveis e examinar as mudanças operadas na variável dependente após a manipulação da variável independente» (p. 371). O instrumento de investigação escolhido foi o inquérito por questionário, preenchido por 181 docentes inquiridos – educadores de infância, professores do EB e docentes de educação especial. Deste modo, recolhemos a informação pertinente acerca do problema proposto, que foi posteriormente analisada a fim de obtermos resposta aos objetivos inicialmente definidos.

1. Questão de pesquisa

A educação inclusiva exige, cada vez mais, um trabalho de colaboração entre todos os profissionais que atendem as crianças e os jovens, desde o jardim de infância até ao final da escolaridade obrigatória, em especial aqueles cujas características individuais são diferentes da norma e necessitam de um acompanhamento mais personalizado. A nossa prática pedagógica tem mostrado que muitos docentes sentem grande dificuldade em dar resposta a estas crianças, pois não possuem formação especializada e alguns nem sequer

receberam qualquer formação nesta área, ao longo do seu percurso académico e profissional.

Para além disto, a organização e gestão em algumas escolas e a cultura docente predominante não facilitam, muitas vezes, que os docentes da educação regular possam estabelecer uma relação de trabalho profícua com o docente de educação especial. Deste modo, foi nossa intenção estudar o tipo de relacionamento profissional que existe entre estes grupos de docentes, identificando as condições que possibilitam ou dificultam o trabalho em equipa, sobretudo orientado para o atendimento das crianças com NEE.

Tendo isto em conta, e de acordo com o tema escolhido, formulou-se a seguinte questão de pesquisa:

- **Será que, a partir do ponto de vista dos inquiridos, se valorizam e concretizam práticas colaborativas entre os docentes da educação regular e os docentes de educação especial, que resultam numa resposta educativa mais inclusiva para a criança com Necessidades Educativas Especiais?**

2. Objetivos do estudo

Na educação inclusiva, todas as crianças estão inseridas no grupo do jardim de infância ou na turma da escola, sejam quais forem as suas dificuldades e necessidades educativas. Em alguns casos, isso significa que o docente responsável pelo grupo ou turma terá a seu cargo alguma(s) criança(s) com NEE, o que requer a ajuda e os conhecimentos do docente especializado, devendo ambos trabalhar em colaboração, tanto dentro como fora da sala, na planificação dos métodos e estratégias mais adequados para cada caso.

Assim, o objetivo geral do nosso trabalho de investigação foca-se na questão central sobre o tipo de colaboração que existe entre docentes da educação regular (educadores de infância e professores do EB) e docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no EB), que trabalham com crianças com NEE.

Incluído neste objetivo geral, há ainda a considerar os seguintes objetivos específicos:

- Inquirir sobre a formação dos docentes na área da educação especial.
- Inquirir se existe uma cultura de colaboração nas escolas.
- Inquirir se existem entraves à colaboração entre docentes.

- Inquirir sobre as condições que podem facilitar ou incrementar a cultura colaborativa docente.
- Inquirir se existe trabalho colaborativo entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial.
- Inquirir que tipo de trabalho colaborativo existe entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial.
- Inquirir se essa colaboração traz respostas educativas mais inclusivas para os alunos com NEE.
- Inquirir se existem diferenças nas práticas colaborativas dos docentes de educação especial, relativamente aos docentes de educação regular.
- Inquirir se existem diferenças nas práticas colaborativas dos docentes em regime de monodocência (educadores de infância e professores do 1º CEB) relativamente aos docentes em regime de pluridocência (professores dos 2º e 3º CEB), na relação que estabelecem com o docente de educação especial.

3. Definição das hipóteses

Para Quivy e Campenhoudt (2003), «as hipóteses de trabalho, que constituem os eixos centrais de uma investigação, apresentam-se como proposições que respondem à pergunta de partida» (p. 46). Assim, as hipóteses devem:

- estabelecer uma conjectura sobre a relação entre duas ou mais variáveis;
- ser formuladas com clareza e sem ambiguidade, sob a forma de frases declarativas;
- ser testáveis, isto é, poderem ser formuladas em forma operacional, para se fazer a respetiva avaliação a partir dos dados.

Uma só hipótese pode ser insuficiente para responder à questão central da pesquisa. «Geralmente, construímos um corpo de hipóteses (...) que devem, portanto, articular-se umas com as outras e integrar-se logicamente na problemática» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 138). Neste caso, cada uma das hipóteses representa apenas uma resposta parcial ao problema proposto.

A questão que serviu de base ao projeto de investigação permite colocar as seguintes hipóteses, que serão ou não confirmadas, após a análise dos dados obtidos no inquérito:

H1: A organização e a gestão escolar têm influência na cultura de colaboração docente.

H2: As características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo, têm influência na colaboração entre os docentes.

H3: A colaboração entre os docentes resulta numa resposta educativa mais inclusiva.

3.1. Identificação das variáveis

Variável é «todo o atributo, dimensão ou conceito susceptível de assumir várias modalidades» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 217). A variável pode ter um único atributo ou indicador (por exemplo, a idade) ou pode ser composta por várias dimensões ou atributos.

As variáveis usadas no nosso estudo são a variável independente e a variável dependente, assim definidas por Almeida e Freire (2000, p. 56):

- **Variável independente:** é a característica que o investigador manipula para conhecer o impacto que produz na outra variável dependente; as características sociodemográficas (género, idade, profissão...) constituem variáveis independentes.
- **Variável dependente:** é a característica que pode ser influenciada quando se manipula a variável independente.

Relativamente às hipóteses do nosso projeto, as variáveis a considerar são as seguintes:

H1: A organização e a gestão escolar têm influência na cultura de colaboração docente.

Variável independente – Organização e gestão escolar

Variável dependente – Cultura de colaboração

H2: As características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo, têm influência na colaboração entre os docentes.

Variável independente – Características pessoais e relacionamento entre os docentes

Variável dependente – Colaboração docente

H3: A colaboração entre os docentes resulta em melhores práticas inclusivas.

Variável independente – Colaboração entre os docentes

Variável dependente – Práticas inclusivas

Importa, porém, considerar que o nosso projeto não é experimental, não podendo assim implicar uma relação de causalidade entre variáveis. Apenas se irão questionar as opiniões e atitudes dos docentes, quanto à valorização que dão ao trabalho de equipa e às práticas colaborativas e se consideram que a colaboração é uma realidade no seu quotidiano. Trata-se apenas de um estudo comparativo, associando duas variáveis existentes e que correlacionamos entre si. É, pois, um estudo transversal, onde não se pode afirmar uma relação causa-efeito, mas apenas verificar se os resultados correspondem ou não às hipóteses colocadas (Carochinho, 2011).

4. Instrumento da investigação

O instrumento utilizado para se obterem os dados deve ser adequado à natureza do estudo e à população alvo. A nossa investigação tem como instrumento de trabalho a aplicação de um inquérito por questionário, a docentes do ensino regular – educadores de infância e professores do EB – e a docentes de educação especial – que lecionam na educação pré-escolar e no EB.

Este método é muito utilizado em Ciências Sociais, sendo sobretudo empregue para conhecer as condições e modos de vida, os comportamentos, os valores ou as opiniões da população em estudo. A sua principal vantagem consiste na «possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 189). Para além disso, permite o anonimato das respostas e é de fácil administração, tornando possível atingir um grande número de pessoas numa área geográfica ampla.

Segundo Reis (2010), o segredo do questionário reside na sua construção, que se deve orientar pela revisão da literatura e de acordo com as características do público-alvo. Deste modo, procedeu-se a uma divisão em blocos temáticos, cada qual com um conjunto de questões numa sequência lógica e relacionadas com os objetivos da pesquisa.

O questionário (cf. Apêndice A) é constituído por seis partes, sendo as cinco primeiras compostas por questões fechadas com as respetivas opções de resposta, enquanto

na última parte existem duas questões abertas. Nas questões fechadas, apresenta-se ao inquirido «uma lista preestabelecida de respostas possíveis dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde à que deseja dar» (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 115). Por sua vez, nas questões abertas o sujeito responde com as suas próprias palavras, o que as torna mais difíceis de classificar e analisar.

A primeira parte do inquérito, que apresenta um total de 53 questões, consiste na caracterização da amostra, com seis itens sobre dados pessoais e profissionais. A segunda parte tem oito perguntas, sete das quais de resposta Sim/Não, acerca da formação e experiência profissional dos docentes inquiridos. A terceira parte tem dez perguntas, sobre a caracterização da escola onde os inquiridos estão a lecionar. A quarta parte contém dez afirmações sobre a colaboração entre os docentes em geral e a quinta parte compreende mais dezasseis afirmações acerca da colaboração entre os docentes da educação regular e o docente de educação especial. Para estas afirmações utilizou-se a escala de Likert, que é a mais comum em pesquisas sociológicas para medir a opinião ou atitude dos inquiridos, com cinco opções de respostas variando desde “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente” (Ribeiro, 1999).

No conjunto das 26 afirmações, há 17 que estão formuladas de forma positiva e as restantes nove de forma negativa. Hill e Hill (2005) explicam que «uma afirmação positiva é uma afirmação para a qual a resposta “Concordo” ou “Concordo totalmente” indica uma atitude positiva» (p. 138). Assim, os itens positivos foram avaliados numa escala ordinal de 1 (“Discordo totalmente”) a 5 (“Concordo totalmente”), enquanto para os negativos essa escala se inverteu de 5 (“Discordo totalmente”) a 1 (“Concordo totalmente”).

Por fim, na sexta parte há duas questões abertas sobre colaboração, centradas na opinião dos inquiridos em torno de aspetos que a facilitam ou dificultam, e ainda uma terceira questão com uma lista de dez características, de entre as quais se pede para escolherem as cinco que consideram corresponder melhor à sua ideia de colaboração.

O inquérito foi realizado durante o mês de fevereiro de 2013, a docentes de educação regular (educadores de infância e professores do EB) e docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no EB), tendo-se obtido um total de 181 respostas válidas. A primeira folha continha uma breve apresentação do estudo e os seus objetivos, enfatizando o anonimato e a confidencialidade dos dados, e ainda instruções simples quanto ao seu preenchimento.

Antes de ser submetido à amostra, fez-se um pré-teste ao questionário, junto de meia dúzia de docentes. «Este teste prévio permite muitas vezes detectar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 172). Contudo, não houve necessidade de efetuar nenhuma alteração significativa, tendo apenas sido feitas ligeiras correções em duas perguntas na terceira parte, para clarificar melhor o seu sentido. As restantes questões não suscitaram dúvidas de interpretação por parte dos pré-inquiridos.

No que se refere à consistência e fiabilidade do questionário, calculada para as partes III, IV e V do inquérito, o valor do alfa de Cronbach tem um valor bastante bom – 0,893 no total das 36 questões que servem para verificar as hipóteses. Este coeficiente alfa é um «método para estimar a consistência interna (fiabilidade interna), desenvolvido pelo investigador americano Cronbach» (Hill & Hill, 2005, p. 146).

Quadro 4 – Análise de fiabilidade (alfa de Cronbach)

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha based on standardized items	Nº of Items
0,893	0,896	36

5. Seleção da amostra

A população do nosso estudo, ou seja, o «conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno» (Almeida & Freire, 2003, p. 103), é constituída pelo universo dos docentes de educação regular (educadores de infância e professores do EB) e docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no EB), exercendo funções profissionais nas escolas portuguesas.

Naturalmente, seria impossível inquirir todos esses docentes, pelo que foi necessário seleccionar uma amostra do universo, representando «o conjunto de situações (indivíduos, casos ou observações) extraído de uma população» (Almeida & Freire, 2003, p. 103). O método de amostragem utilizado foi do tipo não probabilístico, resultando numa amostra de conveniência «formada por sujeitos que são facilmente acessíveis e estão presentes num local determinado, num momento preciso» (Fortin, 1999, p. 208). Os contactos com os docentes foram feitos pessoalmente ou através de e-mail, e o inquérito foi colocado online

para maior facilidade no seu preenchimento por parte dos inquiridos, sendo pois de administração direta (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Uma parte significativa dos docentes contactados pertence a alguns agrupamentos de escolas onde a docente trabalhou (Agrupamento Vertical de Soares dos Reis, em Vila Nova de Gaia; Agrupamento Vertical de D. Pedro I, em Vila Nova de Gaia; Agrupamento Vertical de Gueifães, na Maia; Agrupamento Vertical de Escolas de Frazão, em Paços de Ferreira; e Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, no Porto), todos no distrito do Porto. Muitos dos contactos feitos com docentes da educação especial foram estabelecidos no curso de Mestrado em Educação Especial da ESEJD – Escola Superior de Educação João de Deus. Todos estes contactos, por sua vez, fomentaram a divulgação do questionário por outros docentes seus conhecidos, o que pode explicar que a grande maioria dos respondentes seja da zona norte (82,9%), havendo apenas uma minoria distribuída pelo resto do país.

Tivemos o cuidado de procurar uma amostra suficientemente grande, conforme aconselha Ferreira (2003): «Doutro modo, corre-se o risco de ter que prescindir de cruzamentos, face à não representatividade do escasso número de casos apurados» (p. 186). No total, obtiveram-se 181 questionários devidamente preenchidos, os quais foram depois submetidos ao tratamento estatístico adequado, tendo em vista confirmar ou não as hipóteses previamente colocadas para responder à questão de partida da investigação.

6. Procedimentos estatísticos

Após o preenchimento e recolha dos questionários, procedeu-se à respetiva análise estatística de dados, com a elaboração das tabelas correspondentes aos diversos grupos de questões e ainda às hipóteses em estudo. Este é o método obrigatório quando se usa o inquérito por questionário, sendo adequado para «as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenómenos susceptíveis de serem exprimidos por variáveis quantitativas» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 224).

Segundo os mesmos autores, as principais vantagens da análise estatística são:

- precisão e rigor;
- capacidade dos meios informáticos;
- clareza dos resultados e dos relatórios.

Com exceção de duas questões abertas, todas as restantes são de resposta fechada, facilitando o tratamento dos dados, através do programa de análise estatística, SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (versão 17.0). Este software específico adequa-se às necessidades do estudo, em que se procedeu ao tratamento quantitativo e respetiva análise descritiva. Pereira (2003) afirma tratar-se de «uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar, em poucos segundos, os resultados» (p. 5).

Para as questões abertas (cf. Apêndice B), procedemos à análise de conteúdo, enquanto «instrumento metodológico que permite (...) o cálculo de frequências» (Bardin, 2011, p. 11), de modo a identificar os principais temas ou palavras-chave sobre o conceito de colaboração, citados pelos inquiridos. Assim, comparamos as várias respostas para as classificar segundo categorias e subcategorias. As primeiras foram definidas *à priori*, em função do quadro teórico. As segundas surgiram *à posteriori*, em função das respostas dos inquiridos, sendo estas agrupadas por aproximação semântica que permitiu atribuir um título à subcategoria. Por fim, procedemos à contagem frequencial e atribuímos uma percentagem em função do número de indivíduos que efetivamente responderam.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo 3, irão ser apresentados os resultados recolhidos através do inquérito por questionário, que constituiu o instrumento da investigação. A amostra do estudo centrou-se no universo dos docentes de educação regular (educadores de infância e professores do EB) e docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no EB), exercendo funções profissionais nas escolas portuguesas, representando um total de 181 inquiridos.

A apresentação está dividida em sete partes, sendo a primeira relativa à caracterização da amostra, incluindo a formação e experiência profissional dos inquiridos. A segunda parte refere-se à caracterização da escola onde cada inquirido leciona, segundo a sua perspetiva. Na terceira parte, apresentam-se os resultados das questões sobre a colaboração entre os docentes em geral, enquanto a quarta parte diz respeito às questões sobre colaboração entre os docentes de educação regular e o docente de educação especial. Nestas quatro partes, procede-se à análise descritiva dos dados obtidos no inquérito, para depois, na quinta parte, se fazer a análise inferencial ou relacionamento desses dados, o que irá servir para a verificação das hipóteses inicialmente formuladas. A sexta parte serve para comentar as questões abertas acerca do conceito de colaboração e, finalmente, na sétima e última parte faz-se uma comparação para analisar se existem diferenças entre as práticas colaborativas dos docentes de educação especial relativamente aos docentes de educação regular, quer em regime de monodocência (educadores de infância e professores do 1º CEB), quer em regime de pluridocência (professores dos 2º e 3º CEB).

Os resultados são apresentados sob a forma de tabelas, conforme a análise estatística produzida pelo programa SPSS, versão 17, seguindo-se um comentário para cada uma.

1. Caracterização da amostra

A tabela 1 apresenta as quatro variáveis que caracterizam a amostra do nosso estudo, constituída por 181 docentes, com as respetivas frequências e percentagens. O valor mais elevado em cada uma das variáveis encontra-se sombreado, facilitando a sua identificação.

No que se refere ao género, os inquiridos estão representados de forma muito desigual, com a esmagadora maioria (89,0%) do género feminino, o que pressupõe haver menos educadores e professores do género masculino, na educação pré-escolar e no EB.

Quanto à faixa etária, a terça parte (33,1%) tem entre 41 e 50 anos, com um número praticamente igual a situar-se entre os 30 e 40 (30,9%) e também acima dos 50 anos (30,4%), ficando apenas 5,5% abaixo dos 30 anos.

No tempo de serviço, um terço (33,1%) dos docentes leciona há mais de 25 anos, havendo uma percentagem igual (29,8%) que tem entre 6-15 e 16-25 anos de serviço, enquanto os que lecionam há menos de cinco anos representam somente 7,2% do total.

Por fim, pouco mais de metade dos inquiridos (51,4%) possui a licenciatura, enquanto a quarta parte (24,9%) fez a pós-graduação e 21,5% concluíram o mestrado, havendo apenas 2,2% só com o bacharelato e nenhum (0,0%) com o doutoramento.

Tabela 1 – Caracterização sociodemográfica

N = 181	n	%
Género		
Feminino	161	89,0
Masculino	20	11,0
Idade		
< 30 anos	10	5,5
30-40 anos	56	30,9
41-50 anos	60	33,1
> 50 anos	55	30,4
Tempo de serviço		
< 5 anos	13	7,2
6-15 anos	54	29,8
16-25 anos	54	29,8
> 25 anos	60	33,1
Formação académica		
Bacharelato	4	2,2
Licenciatura	93	51,4
Pós-graduação	45	24,9
Mestrado	39	21,5
Doutoramento	0	0,0

A tabela 2 apresenta mais quatro variáveis que caracterizam profissionalmente a amostra, de novo com o valor mais alto a sombreado.

Perto de um terço da amostra é constituída por educadores (30,9%), havendo um número muito similar de professores do 1º CEB (19,9%) e do 3º CEB (19,3%). A percentagem de professores do 1º CEB e de docentes de educação especial é igual (14,9%).

Quanto à situação profissional, a grande maioria (63,0%) são docentes do quadro de agrupamento, havendo 27,1% de docentes contratados e uma minoria (9,9%) pertencem ao quadro de zona pedagógica (QZP).

Tabela 2 – Caracterização profissional

N = 181	n	%
Grupo de docência		
Pré-escolar	56	30,9
1º CEB	36	19,9
2º CEB	27	14,9
3º CEB	35	19,3
Educação Especial	27	14,9
Situação profissional		
Docente do quadro de Agrupamento	114	63,0
Docente do QZP	18	9,9
Docente contratado	49	27,1
Localização da escola		
Região norte	150	82,9
Região centro	14	7,7
Região sul	10	5,5
Ilhas	7	3,9
Tempo de serviço na escola		
1-2 anos	59	32,6
3-5 anos	49	27,1
6-9 anos	24	13,3
10 ou mais anos	49	27,1

No que se refere à localização geográfica da sua escola, a esmagadora maioria (82,9%) está a lecionar na zona norte, havendo 7,7% na região centro, 5,5% na zona sul e uma pequena percentagem (3,9%) nas ilhas.

Por último, a terça parte (32,6%) dos docentes está colocada nessa escola há apenas 1-2 anos, com uma percentagem igual (27,1%) que trabalha aí há 3-5 anos ou 10 e mais anos, enquanto uma percentagem menor (13,3%) exerce funções há 6-9 anos.

1.1. Formação e experiência profissional

Na tabela 3, mostram-se as respostas para as questões da segunda parte do inquérito, não apenas com as frequências e percentagens mas também a média e o desvio padrão para cada resposta. Estas medidas de tendência central (média aritmética) e de dispersão (desvio padrão) foram calculadas atribuindo uma escala ordinal com o valor 2 para Sim e 1 para Não (Hill & Hill, 2005), pelo que as médias superiores a 1,5 são positivas e as inferiores são negativas. Tal como anteriormente, os valores mais elevados estão a sombreado.

Tabela 3 – Formação e experiência profissional

Perguntas (Parte II) – N=181	Sim		Não		Média	Desvio padrão
	n	%	n	%		
2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?	69	38,1	112	61,9	1,38	0,487
3. Possui formação especializada em Educação Especial?	62	34,3	119	65,7	1,34	0,476
4. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?	121	66,9	60	33,1	1,67	0,472
5. Essas ações de formação ajudaram-no(a) a encontrar respostas para os seus alunos?	112	61,9	9	5,0	1,92	0,275
6. Tem ou já teve, no seu grupo ou turma, crianças com NEE?	176	97,2	5	2,8	1,97	0,164
7. Sente-se preparado(a) para trabalhar com essas crianças?	98	54,1	83	45,9	1,54	0,500
8. O número de crianças na sua turma permite-lhe dedicar tempo e atenção às crianças com NEE?	21	11,6	160	88,4	1,12	0,321

Das sete questões colocadas, verifica-se que em três delas a resposta maioritária é negativa, mormente na última, com uma enorme maioria (88,4%) de docentes a dizer não disporem de tempo para dar atenção suficiente às crianças com NEE. Também 61,9% dos docentes não tiveram nenhuma disciplina sobre NEE na sua formação inicial e 65,7% não têm formação em educação especial.

Nas restantes quatro questões, há uma maioria de respostas positivas, tendo 66,9% dos docentes frequentado ações de formação em educação especial e com um elevado grau de aproveitamento prático, já que 61,9% consideram que essas ações os ajudaram a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos.

A quase totalidade (97,2%) tem ou já teve crianças com NEE, no seu grupo ou turma, mas apenas pouco mais de metade (54,1%) dizem sentir-se preparados para trabalhar com essas crianças.

2. Caracterização da escola

A tabela 4 apresenta as respostas para as questões da terceira parte do inquérito, relativas à forma como o inquirido caracteriza a escola onde leciona, com as respetivas frequências e percentagens. Para simplificar, omitiu-se a opção “Não sei”, que foi a menos escolhida. Tal como nas tabelas anteriores, o valor mais elevado está a sombreado para melhor identificação.

Tabela 4 – Caracterização da escola

Perguntas (Parte III) – N=181	Sim		Não		Média	Desvio padrão
	n	%	n	%		
2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?	129	71,3	41	22,7	1,74	0,420
3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além da imposição legal?	128	70,7	48	26,5	1,72	0,442
4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?	164	90,6	12	6,6	1,92	0,259
5. Os docentes sabem quais os recursos existentes para apoiar os alunos com NEE?	118	65,2	31	17,1	1,74	0,386
6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?	147	81,2	15	8,3	1,86	0,302
7. A gestão da escola encoraja oportunidades de formação contínua dos docentes?	124	68,5	31	17,1	1,76	0,386
8. Os docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham iguais objetivos?	102	56,4	43	23,8	1,66	0,418
9. Considera que os docentes são incentivados a envolverem-se na vida da escola?	109	60,2	50	27,6	1,66	0,441
10. Na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?	147	81,2	27	14,9	1,83	0,362

Em todas as nove questões colocadas, as respostas são francamente positivas, com um maior realce para o ambiente de cordialidade e simpatia que mais de 90% dos docentes afirmam existir na sua escola. Importa também salientar que 81,2% dos inquiridos considera existir uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes, o qual é valorizado e apoiado pela escola. Os menores níveis de concordância registam-se na percepção do trabalho docente para um projeto comum com a partilha dos mesmos objetivos (56,4%) e no incentivo ao envolvimento dos docentes na vida da escola (60,2%). No conjunto, porém, este é um retrato bastante positivo do modo como os inquiridos veem a sua escola.

3. Questões sobre colaboração entre os docentes em geral

A tabela 5 mostra as respostas para as questões da quarta parte do inquérito, com as respetivas percentagens em cada uma das cinco opções, variando desde “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente”, segundo a escala de Likert, que é a mais comum em pesquisas sociológicas para medir a opinião ou atitude dos inquiridos.

No conjunto das dez afirmações, metade estão formuladas de forma positiva ou favorável e a outra metade de forma negativa ou desfavorável (com o termo apropriado em negrito). Para as afirmações positivas, “Concordo totalmente” é a opção de resposta mais favorável, sucedendo o inverso para as negativas, em que “Discordo totalmente” é a opção que indicia maior colaboração.

Oito das dez questões mereceram uma resposta favorável – concordante nas positivas e discordante nas negativas –, sendo as duas exceções referentes ao motivo pelo qual os docentes não colaboram mais. Assim, pouco mais da terça parte dos inquiridos (35,4%) concorda em parte que é porque não desejam, e uma percentagem ainda maior (44,2%) considera que tal se deve à falta de condições organizacionais ou estruturais.

De resto, também houve apenas concordância parcial na primeira afirmação, com pouco menos de metade (48,6%) dos docentes a dizer que podem contar com a ajuda e o apoio dos colegas, enquanto as restantes registaram maior unanimidade de concordância total, que foi particularmente elevada na afirmação sobre o gosto que têm na partilha de informações úteis para o trabalho pedagógico (81,8%) e nos seus ideais de educação e de ensino, vistos como um projecto colaborativo em que os docentes se apoiam mutuamente (79,0%).

Três quartos (74,0%) dos inquiridos concordam totalmente que o bom relacionamento pessoal entre os docentes facilita o trabalho em equipa, e mais de metade (54,1%) diz que pode alterar as estratégias de ensino a partir de sugestões dos colegas. É, contudo, interessante notar que na antepenúltima afirmação há uma maior dispersão de opiniões, com 23,2% dos docentes a concordar parcialmente que preferem trabalhar sozinhos na sala de aula, em vez de trabalhar em equipa, e 37,6% a discordar totalmente. Aliás, as três últimas afirmações formuladas na negativa registam os valores médios mais baixos desta quarta parte do inquérito, com o da última questão muito inferior à média das cinco opções e correspondendo a uma discordância parcial.

Tabela 5 – Colaboração entre os docentes em geral

Afirmações (Parte IV) – N=181	DT %	DP %	NCND %	CP %	CT %	Média	Desvio padrão
1. Posso contar com a ajuda e o apoio da maior parte dos meus colegas.	0,6	9,9	8,3	48,6	32,6	4,03	0,928
2. Tenho pouca disponibilidade para colaborar com os docentes da minha escola.	45,3	24,3	7,2	14,9	8,3	3,83	1,360
3. Trabalho melhor em equipa quando tenho um bom relacionamento pessoal com o outro docente.	0,6	2,2	3,9	19,3	74,0	4,64	0,714
4. Vejo a educação como um projeto colaborativo, em que todos os docentes se apoiam mutuamente.	0,6	1,1	1,7	17,7	79,0	4,73	0,602
5. Gosto de partilhar com os meus colegas informações úteis para o trabalho pedagógico.	0,6	0,6	1,1	16,0	81,8	4,78	0,543
6. Não me sinto à vontade para discutir com outros docentes problemas da minha prática pedagógica.	55,2	24,9	2,2	15,5	2,2	4,15	1,173
7. Consigo alterar as minhas estratégias de ensino a partir de sugestões dos colegas.	1,7	2,2	6,6	35,4	54,1	4,38	0,839
8. Em geral, prefiro trabalhar sozinho(a) na sala de aula, em vez de trabalhar em equipa.	37,6	26,5	9,9	23,2	2,8	3,73	1,260
9. Os docentes não colaboram mais sobre assuntos profissionais, porque não desejam.	13,8	24,3	18,2	35,4	8,3	3,00	1,220
10. Os docentes não colaboram mais devido às condições organizacionais ou estruturais.	3,3	7,2	12,2	44,2	33,1	2,03	1,021

No cômputo geral, as opiniões são muito favoráveis à colaboração e ao trabalho de equipa entre os docentes, nas suas escolas, revelando ainda existir um ambiente positivo que pode encorajar e abrir caminho a essa cooperação mútua para um trabalho conjunto.

4. Questões sobre colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial

Na tabela 6, apresentam-se as respostas às questões da quinta parte do inquérito, com as percentagens para cada opção escolhida. Nestas afirmações, utilizou-se igualmente a escala de Likert, com as mesmas cinco opções alternativas, desde “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente”. No conjunto das 16 afirmações, há 12 que estão formuladas de forma positiva e as restantes quatro de forma negativa (com o termo correspondente em **negrito**). De novo, “Concordo totalmente” é a opção de resposta mais favorável nas afirmações positivas, e “Discordo totalmente” é a melhor opção nas afirmações negativas.

Destas 16 afirmações, todas as 12 positivas tiveram uma concordância parcial ou total da maioria dos inquiridos, enquanto nas quatro negativas houve discordância total em duas, mas concordância parcial nas outras duas.

Os maiores índices de concordância, ultrapassando os 50%, revelam a existência de um ambiente agradável e eficiente na relação entre ambos os docentes, e ainda que eles têm vontade de colaborar mutuamente. Corroborando estas opiniões, também metade dos inquiridos discorda totalmente que essa colaboração seja inexistente (50,8%) ou imposta burocraticamente (50,3%). A concordância total é ainda elevada quanto ao contributo da troca de ideias para a melhoria das práticas (43,6%) e a partilha dos mesmos objetivos pedagógicos (42,5%).

Relativamente às formas concretas que essa colaboração pode assumir, mais de metade dos inquiridos troca (59,1%) ou elabora (53,6%) conjuntamente materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE, e quase metade (49,1%) costuma planificar em conjunto as atividades, aulas e adaptações curriculares para esses alunos.

Nas duas únicas questões em que as respostas são parcialmente discordantes, mais de metade dos inquiridos (53,6%) afirma não ter tempo ou um horário compatível para o trabalho conjunto, enquanto menos de metade (42,5%) diz ter uma boa relação com o outro docente, mas não existir trabalho em equipa.

No cômputo geral, verifica-se que estas opiniões se revelam favoráveis à colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial.

Tabela 6 – Colaboração entre os docentes de educação regular e educação especial

Afirmações (Parte V) – N=181	DT %	DP %	NCND %	CP %	CT %	Média	Desvio padrão
1. Não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente ER / EE.	11,0	19,9	15,5	39,8	13,8	2,75	1,239
2. Costumo discutir aspetos da prática profissional com o docente ER / EE.	11,0	11,0	17,7	37,6	22,7	3,50	1,263
3. Converso regularmente com o docente ER / EE acerca das crianças com NEE.	11,0	8,8	15,5	33,7	30,9	3,65	1,302
4. Elaboro com o docente ER / EE materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças NEE.	13,8	14,4	18,2	30,9	22,7	3,34	1,343
5. Planifico com o docente ER / EE as atividades, aulas e adaptações para as crianças com NEE.	16,0	14,9	19,9	32,0	17,1	3,19	1,330
6. Costumo trocar com o docente ER / EE materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças NEE.	10,5	9,4	21,0	29,3	29,8	3,59	1,291
7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente ER / EE.	2,2	1,7	9,4	29,3	57,5	4,38	0,890
8. Existe um ambiente agradável e eficiente na minha relação com o docente ER / EE.	1,1	1,7	14,9	29,3	53,0	4,31	0,866
9. Partilho com o docente ER / EE os mesmos objetivos pedagógicos.	1,1	1,1	16,0	39,2	42,5	4,21	0,830
10. Na minha prática, a colaboração entre o docente ER e o EE é praticamente inexistente .	50,8	20,4	12,7	10,5	5,5	4,01	1,249
11. Tenho uma boa relação com o docente ER / EE, mas não existe trabalho em equipa.	24,3	17,1	16,0	26,5	16,0	3,07	1,434
12. A minha colaboração com o docente ER / EE é uma obrigação imposta burocraticamente.	50,3	21,5	16,0	11,6	0,6	4,09	1,084
13. Divido com o docente ER / EE a planificação e avaliação para uma resposta educativa inclusiva.	8,3	10,5	17,1	30,9	33,1	3,70	1,260
14. Algumas reuniões que realizo com o docente ER / EE são propostas por nós, de forma voluntária.	9,4	6,1	21,5	30,9	32,0	3,70	1,243
15. Costumo elaborar o PEI com o docente ER / EE e com total partilha de decisões.	5,5	8,8	16,6	33,1	35,9	3,85	1,167
16. As ideias que troco com o docente ER / EE têm contribuído para a melhoria das minhas práticas.	4,4	3,3	13,8	34,8	43,6	4,10	1,049

De seguida, após esta análise descritiva que resumiu a informação recolhida no inquérito, apresentando-a sob a forma de tabelas de dados e respetivos comentários, iremos proceder à análise inferencial para confirmar, ou não, as três hipóteses do estudo.

5. Análise descritiva e inferencial para verificação das hipóteses

Almeida e Freire (2000) salientam que a necessidade de obter conclusões a partir de uma amostra, por inferência estatística, surge no contexto da investigação, desde a definição do problema até à identificação das variáveis e passando pela formulação das hipóteses. São estas que «fornece[m] o critério para seleccionar, de entre a infinidade de dados que um investigador pode, em princípio, recolher sobre um determinado assunto, os dados ditos “pertinentes”» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 120).

Assim, iremos agora apresentar novas tabelas para as hipóteses que pretendemos verificar, com a média aritmética, a moda e o desvio padrão das respostas dos 181 inquiridos para cada questão que representa um indicador relativo à hipótese considerada. A moda indica o valor que surge com maior frequência num conjunto de dados (Morais, 2005), correspondendo assim à opção de resposta mais votada. Considerando que foi usada a escala de Likert para o conjunto das afirmações, o valor 1 é o mais desfavorável e o 5 o mais favorável para se validarem as hipóteses em estudo, tendo em conta que 3 representa o valor neutral intermédio. Segundo Hill e Hill (2005), os itens positivos avaliam-se numa escala ordinal de 1 (“Discordo totalmente”) a 5 (“Concordo totalmente”), enquanto para os negativos essa escala se inverte de 5 (“Discordo totalmente”) a 1 (“Concordo totalmente”).

Uma vez que cada uma das hipóteses necessita de mais do que uma questão ou indicador para ser comprovada, é necessário criar os conceitos ligados às várias hipóteses. Neste caso, trata-se de conceitos operatórios, construídos a partir dos dados obtidos no inquérito, seguindo assim um método hipotético-indutivo em que «a construção parte da observação [e] o indicador é de natureza empírica» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 144).

Tabela 7 – Referencial de análise para o teste das hipóteses

Hipóteses	Questões / Indicadores
H1: A organização e a gestão escolar têm influência na cultura de colaboração docente	Parte III – 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 + Parte IV – 10 + Parte V – 1, 12
H2: As características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo, têm influência na colaboração docente	Parte IV – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 + Parte V – 7, 8, 11
H3: A colaboração entre os docentes resulta em melhores práticas inclusivas	Parte V – 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 15, 16

Na tabela acima, apresenta-se o conjunto de questões que constituem os indicadores correspondentes a cada uma das três hipóteses da investigação, as quais iremos examinar de seguida, consoante os dados já apresentados nas tabelas anteriores.

H1: A organização e a gestão escolar têm influência na cultura de colaboração docente.

Para verificar a hipótese 1, é necessário fazer uma seleção das perguntas da terceira parte do inquérito sobre a caracterização da escola (cf. Tabela 4), e incluir ainda três afirmações das partes quatro e cinco. A tabela 8 mostra as nove questões que verificam a hipótese 1, todas formuladas afirmativamente, com a média, a moda e o desvio padrão das várias respostas.

Tabela 8 – Hipótese 1 (Gestão escolar e colaboração docente)

Perguntas (Parte III) – N=181	Média	Moda	Desvio padrão
2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?	1,74	2	0,420
3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?	1,72	2	0,442
4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?	1,92	2	0,259
5. Os docentes sabem quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utilizam esses recursos?	1,74	2	0,386
6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?	1,86	2	0,302
7. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?	1,76	2	0,386
8. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?	1,66	2	0,418
9. Considera que a maioria dos docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola?	1,66	2	0,441
10. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?	1,83	2	0,362
Total (H1) – CONFIRMADA	1,77	2	0,229

Como se pode verificar, a média de cada uma das nove perguntas é muito superior ao valor neutro 1,5 e todas as modas correspondem à opção “Sim”. A média total destes valores confirma-os plenamente, mostrando que essa opção positiva foi a mais escolhida

pelos inquiridos para descrever o ambiente nas suas escolas, que se revela assim favorável a uma cultura de colaboração entre todos os docentes, validando pois a nossa hipótese.

Em particular, há três questões onde se verifica uma elevada concordância entre os inquiridos, os quais afirmam existir um clima de cordialidade e simpatia entre os docentes da sua escola, conducente a uma relação de trabalho colaborativo que é valorizado e apoiado pela administração escolar.

De seguida, a tabela 9 mostra as três afirmações, todas formuladas de forma negativa (com o termo correspondente em **negrito**), que verificam a hipótese 1. Considerando as cinco opções da escala de Likert, apresenta-se a média, a moda e o desvio padrão das várias respostas.

Aqui, a média global dos três indicadores é praticamente igual ao valor neutro 3, e a moda corresponde igualmente à opção indecisa “Nem concordo nem discordo”. Os inquiridos afirmam que as condições organizacionais/estruturais na sua escola são um obstáculo à colaboração e queixam-se de ter pouco tempo ou não possuir um horário compatível para o trabalho em equipa, embora neguem que essa colaboração seja imposta burocraticamente.

Tabela 9 – Hipótese 1 (Gestão escolar e colaboração docente)

Afirmações (Partes IV e V) – N=181	Média	Moda	Desvio padrão
10. Os docentes não colaboram mais entre si, porque não o conseguem, devido às condições organizacionais / estruturais.	2,03	2	1,021
1. Tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente ER / EE.	2,75	2	1,239
12. Considero que a minha colaboração com o docente ER / EE é uma obrigação imposta burocraticamente.	4,09	5	1,084
Total (H1) – INCONCLUSIVA	2,96	3	0,764

Ainda assim, no somatório geral de ambas as tabelas, os inquiridos descrevem de forma maioritariamente positiva o ambiente nas suas escolas, que se revela favorável a uma cultura de colaboração docente, a qual é incentivada de forma ativa pela gestão escolar, no que se refere ao trabalho em equipa e à formação dos docentes.

Deste modo, consideramos que a hipótese 1 está confirmada.

H2: As características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo, têm influência na colaboração entre os docentes.

A hipótese 2 é verificada com nove afirmações da quarta parte do inquérito e outras três afirmações da quinta parte, que pretendem medir o relacionamento entre os docentes, a nível pessoal e profissional. Destas 12 afirmações, sete são positivas e cinco negativas (com o termo correspondente em negrito). Tal como anteriormente, os itens positivos foram avaliados numa escala ordinal de 1 a 5, enquanto para os negativos essa escala se inverteu de 5 a 1 – sempre de “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”.

A tabela 10 mostra as 12 afirmações que verificam a hipótese 2, com as respetivas média, moda e desvio padrão das várias respostas.

Tabela 10 – Hipótese 2 (Características pessoais e colaboração)

Afirmações (Partes IV e V) – N=181	Média	Moda	Desvio padrão
1. Posso contar com a ajuda e o apoio da maior parte dos meus colegas.	4,03	4	0,928
2. Tenho pouca disponibilidade para colaborar com os docentes da minha escola.	3,83	5	1,360
3. Trabalho melhor em equipa quando tenho um bom relacionamento pessoal com o(s) outro(s) docente(s).	4,64	5	0,714
4. Encaro a educação como um projeto colaborativo, em que todos os elementos da equipa docente se apoiam mutuamente.	4,73	5	0,602
5. Gosto de partilhar com os meus colegas informações úteis para o trabalho pedagógico.	4,78	5	0,543
6. Não me sinto à vontade para discutir com outros docentes problemas que surjam na minha prática pedagógica.	4,15	5	1,173
7. Consigo alterar as minhas estratégias de ensino a partir de sugestões bem intencionadas dos meus colegas.	4,38	5	0,839
8. Em geral, prefiro trabalhar sozinho(a) na sala de aula, em vez de trabalhar em equipa.	3,73	5	1,260
9. Considero que os docentes não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, porque não o desejam.	3,00	2	1,220
7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente ER / EE.	4,38	5	0,890
8. Existe um ambiente agradável e eficiente na minha relação com o docente ER / EE.	4,31	5	0,866
11. Na minha prática profissional, há uma boa relação com o docente ER / EE, mas não existe trabalho em equipa.	3,07	2	1,434
Total (H2) – CONFIRMADA	4,09	4	0,456

Aqui, observa-se uma diferença acentuada nos valores dos desvios padrão para as questões formuladas na negativa – todos acima de 1 –, em comparação com as restantes feitas na afirmativa – todos abaixo de 1. Para além disso, estas questões são aquelas cuja média é a mais baixa no conjunto das 12, incluindo duas que ficam pelo valor neutro 3 – correspondente à opção intermédia “Não concordo nem discordo” – e outras duas em que essa média fica um pouco abaixo de 4 – correspondente a “Concordo parcialmente”.

De notar ainda que as duas questões com a média mais baixa têm um valor de moda igual a 2 ou “Discordo parcialmente”, significando que muitos dos inquiridos consideram que os docentes não colaboram mais porque não o desejam e que há bastantes casos em que existe uma boa relação entre os docentes mas isso não se traduz em trabalho de equipa.

Todas as questões formuladas na afirmativa mostram valores de média superiores a 4, incluindo duas que se avizinham do 5 ou “Concordo totalmente”, quando os inquiridos afirmam encarar a educação como um projeto colaborativo em que os docentes se apoiam mutuamente e dizem gostar de partilhar com os colegas informações úteis para o trabalho pedagógico. De resto, nove das 12 afirmações têm a moda máxima (5), contribuindo para uma média total que corresponde à opção “Concordo parcialmente”, revelando portanto um bom grau de concordância dos inquiridos relativamente à hipótese em causa.

Conclui-se, assim, que a colaboração é influenciada pelas características individuais e pelo relacionamento a nível pessoal entre os docentes, pelo que a hipótese 2 também fica confirmada.

H3: A colaboração entre os docentes resulta em melhores práticas inclusivas.

Para verificar a hipótese 3, é necessário fazer uma seleção das 16 afirmações da quinta parte do inquérito sobre a colaboração entre os docentes de educação regular e o docente de educação especial (cf. Tabela 6), excluindo as n.º 1, 7, 8, 11 e 12 que foram objeto das hipóteses anteriores. Destas 11 afirmações, dez são positivas e só uma negativa, procedendo-se à sua avaliação numa escala ordinal de 1 a 5, tal como já foi referido.

A tabela 11 mostra todas as questões que verificam a hipótese 3, com a média, a moda e o desvio padrão das várias respostas.

A menor média, um pouco superior ao valor neutral 3, corresponde à afirmação de que os docentes de ER e de EE planificam, em conjunto, as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE, enquanto as duas maiores, um pouco acima de 4,

implicam que os inquiridos concordam em grande parte que os docentes de ER e de EE partilham os mesmos objetivos pedagógicos e trocam entre si ideias que contribuem para melhorar as suas práticas.

No que se refere a estas práticas inclusivas, verifica-se uma concordância maioritária, correspondendo a concordância parcial ou total, em todas as seguintes afirmações, por ordem decrescente:

- elaborarem o PEI com total partilha de decisões;
- dividirem entre ambos a responsabilidade de planificar e avaliar para uma resposta educativa inclusiva;
- trocarem ou elaborarem materiais pedagógico-didáticos adequados aos alunos com NEE.

Tabela 11 – Hipótese 3 (Colaboração e práticas inclusivas)

Afirmações (Parte V) – N=181	Média	Moda	Desvio padrão
2. Costumo discutir aspetos da minha prática profissional com o docente ER / EE.	3,50	4	1,263
3. Converso regularmente com o docente ER / EE acerca das crianças com NEE.	3,65	4	1,302
4. Tenho por hábito elaborar com o docente ER / EE materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.	3,34	4	1,343
5. Planifico em conjunto com o docente ER / EE as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE.	3,19	4	1,330
6. Costumo trocar com o docente ER / EE materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças NEE.	3,59	4	1,291
9. Partilho com o docente de ER / EE os mesmos objetivos pedagógicos.	4,21	5	0,830
10. Na minha prática, a colaboração entre o docente ER e o EE é praticamente inexistente .	4,01	5	1,249
13. Divido com o docente ER / EE a responsabilidade de planificar e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.	3,70	5	1,260
14. Algumas reuniões que realizo com o docente ER / EE são propostas por nós, de forma voluntária.	3,70	5	1,243
15. Costumo elaborar o PEI com o docente ER / EE e com total partilha de decisões.	3,85	5	1,167
16. As ideias que troco com o docente ER / EE têm contribuído para a melhoria das minhas práticas.	4,10	5	1,049
Total (H3) – CONFIRMADA	3,71	4	0,929

De resto, a maioria das médias situa-se entre 3,5 e 4, enquanto as modas se dividem quase igualmente entre 4 e 5, pelo que a maioria dos inquiridos concorda que existe colaboração entre os docentes de educação regular e os docentes de educação especial, resultando em melhores práticas inclusivas que beneficiam as crianças com NEE.

Logo, também a hipótese 3 se considera confirmada.

6. Questões abertas

A parte VI e última do inquérito constava de duas perguntas abertas e ainda uma listagem de 10 itens, em que se pedia aos inquiridos para escolherem os cinco mais importantes. Pretendia-se, com estas três questões, avaliar qual a conceção de colaboração dos 181 docentes que participaram no nosso estudo. No total, obtiveram-se 138 respostas (cf. Apêndice B), que estão agrupadas por categorias e subcategorias, ordenadas alfabeticamente, nas tabelas 12 e 13, pelo que 43 inquiridos não responderam às duas questões abertas. As três categorias definidas *à priori*, em função do enquadramento teórico e das hipóteses, são a organização e gestão escolar, as características pessoais dos docentes e a sua relação ou dinâmica profissional.

Na primeira questão, pedia-se para indicar pelo menos três aspetos considerados importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes. As principais respostas constam da tabela 12, segundo as três categorias, e destacando-se a sombreado os aspetos positivos que obtiveram a concordância de mais de 10% dos respondentes. Há ainda um total de 24 “outras respostas” (17,4%) avulsas e que não se enquadram em nenhum desses 38 registos de respostas distintas.

A partilha de ideias, conhecimentos ou experiências foi considerada, por mais da terça parte (37,0%) dos inquiridos, como a principal característica para o bom êxito do trabalho em equipa. Seguem-se, por ordem de importância: a colaboração/cooperação (21,0%), a disponibilidade pessoal, o respeito mútuo (15,9% cada), o tempo disponível (13,0%), o diálogo ou comunicação (12,3%), o bom relacionamento, o planificar em conjunto, o trabalhar com espírito de equipa (11,6% cada) e a empatia ou entendimento (10,9%).

Tabela 12 – Aspectos importantes para o êxito do trabalho em equipa

Categorias	Aspectos positivos – N=138	n	%
Características da organização e gestão escolar para o bom êxito da colaboração	Apoio educativo	3	2,2%
	Bom ambiente	9	6,5%
	Espaço de trabalho	3	2,2%
	Formação em educação especial	2	1,4%
	Horários compatíveis	6	4,3%
	Incentivo/apoio da direção	3	2,2%
	Reconhecimento do trabalho	2	1,4%
	Tempo disponível	18	13,0%
Características pessoais dos docentes para o bom êxito da colaboração	Abertura/aceitação	8	5,8%
	Capacidade de mudança	4	2,9%
	Dedicação	5	3,6%
	Disponibilidade	22	15,9%
	Flexibilidade	3	2,2%
	Gosto por aprender/trabalhar/adquirir conhecimentos	11	8,0%
	Honestidade/franqueza/lealdade	4	2,9%
	Humildade	6	4,3%
	Motivação/interesse	13	9,4%
	Profissionalismo	10	7,2%
	Saber ouvir	3	2,2%
	Vontade	11	8,0%
Aspectos na relação/dinâmica profissional para o bom êxito da colaboração	Avaliação	7	5,1%
	Bom relacionamento	16	11,6%
	Colaboração/cooperação	29	21,0%
	Confiança mútua	6	4,3%
	Definir objetivos/estratégias	5	3,6%
	Diálogo/comunicação	17	12,3%
	Empatia/entendimento	15	10,9%
	Empenho	11	8,0%
	Entreajuda	9	6,5%
	Objetivos comuns	7	5,1%
	Partilhar ideias/conhecimentos/experiências	51	37,0%
	Partilha/elaboração de materiais pedagógicos	14	10,1%
	Partilhar responsabilidades	6	4,3%
	Planificar em conjunto	16	11,6%
	Procurar soluções	4	2,9%
	Respeito mútuo	22	15,9%
	Reuniões informais/periódicas	3	2,2%
	Trabalhar em equipa/espírito de equipa	16	11,6%
Outras	Outras respostas	24	17,4%

É interessante salientar que todos estes aspetos, com exceção do tempo disponível ou disponibilidade pessoal, dizem respeito a características da relação profissional entre os docentes, havendo apenas uma pequena percentagem (20,2%) de inquiridos que referiu sete subcategorias ligadas a condições estruturais ou de gestão – apoio educativo, bom ambiente, espaço de trabalho, formação em educação especial, horários compatíveis, incentivo/apoio da direção, e reconhecimento do trabalho.

Este desequilíbrio foi parcialmente invertido na segunda questão, em que se pedia para referir pelo menos três aspetos que podem dificultar o trabalho em equipa. As respostas constam da tabela 13, classificadas igualmente por três categorias e destacando a sombreado os aspetos negativos que obtiveram a concordância de mais de 10% dos respondentes. Registou-se ainda um total de 13 “outras respostas” diversas (9,4%), que não pertencem a nenhum das 40 subcategorias consideradas.

Contrariamente aos aspetos negativos, aqui não há nenhuma resposta que se destaque de todas as outras, verificando-se aliás quase um empate entre os horários incompatíveis (23,2%) e a falta de tempo (22,5%), com a desmotivação ou desinteresse (18,8%) logo a seguir. Estas são as características mais negativas que dificultam a colaboração docente, na opinião dos 138 respondentes. As restantes são o mau relacionamento ou incompatibilidade, a falta de vontade (13,8% cada), o excesso de trabalho burocrático, a sobrecarga de trabalho (11,6% cada), a falta de abertura ou aceitação, a falta de diálogo e comunicação (10,9% cada), e o individualismo ou egoísmo (10,1%).

Aqui, já são referidos em maior número vários aspetos ligados a condições estruturais ou de gestão. Para além dos quatro mencionados por mais de 10% dos respondentes – horários incompatíveis, falta de tempo, sobrecarga de trabalho e excesso de trabalho burocrático – há ainda a considerar distâncias geográficas, elevado número de alunos, falta de condições ou desorganização, falta de espaços para reuniões, falta de formação, falta de reconhecimento e apoio da direção, falta de recursos ou pessoal auxiliar, mau ambiente, poucas horas de apoio educativo e turmas/grupos numerosos. No conjunto, estas dez subcategorias são referidas por 31,2% dos inquiridos.

Tabela 13 – Aspetos que dificultam o trabalho em equipa

Categorias	Aspetos negativos – N=138	n	%
Características da organização e gestão escolar que dificultam a colaboração	Distâncias geográficas	2	1,4%
	Elevado nº de alunos	7	5,1%
	Excesso de trabalho burocrático	16	11,6%
	Falta de condições/desorganização	3	2,2%
	Falta de espaços	3	2,2%
	Falta de formação	4	2,9%
	Falta de reconhecimento/apoio	4	2,9%
	Falta de recursos/pessoal auxiliar	3	2,2%
	Falta de tempo	31	22,5%
	Horários incompatíveis	32	23,2%
	Mau ambiente	6	4,3%
	Poucas horas de apoio educativo	5	3,6%
	Sobrecarga de trabalho	16	11,6%
	Turmas/grupos numerosos	6	4,3%
Características pessoais dos docentes que dificultam a colaboração	Antipatia/arrogância	11	8,0%
	Desmotivação/desinteresse	26	18,8%
	Desonestidade/deslealdade	2	1,4%
	Falta de abertura/aceitação	15	10,9%
	Falta de conhecimentos/preparação	10	7,2%
	Falta de disponibilidade	9	6,5%
	Falta de empenho	13	9,4%
	Falta de espírito de equipa	5	3,6%
	Falta de profissionalismo/incompetência	9	6,5%
	Falta de vontade	19	13,8%
	Individualismo/egoísmo	14	10,1%
	Irresponsabilidade	6	4,3%
	Preconceito	2	1,4%
	Resistência à mudança	6	4,3%
Aspetos na relação/dinâmica profissional que dificultam a colaboração	Competitividade	4	2,9%
	Desconfiança/inveja	8	5,8%
	Desrespeito	2	1,4%
	Falta de colaboração/cooperação	9	6,5%
	Falta de diálogo/comunicação	15	10,9%
	Imposição de ideias/práticas	3	2,2%
	Isolamento	6	4,3%
	Mau relacionamento/incompatibilidade	19	13,8%
	Não partilhar ideias/experiências	9	6,5%
	Não partilhar materiais	4	2,9%
	Não planificar em conjunto	5	3,6%
	Objetivos não comuns	3	2,2%
Outras	Outras respostas	13	9,4%

Na derradeira questão do inquérito aos docentes, pedia-se para escolherem cinco características, de entre um total de dez itens, que melhor correspondem à ideia que têm de colaboração. A tabela 14 mostra as respostas por ordem ou grau de interação, destacando-se a sombreado as características escolhidas por mais de metade (50%) dos respondentes.

Tabela 14 – Características que correspondem à ideia de colaboração

Ideia de colaboração – N=181	n	%
Conversar sobre os alunos	67	37,0%
Trocar opiniões acerca da prática docente	104	57,5%
Discutir problemas comuns	86	47,5%
Procurar ideias ou soluções	123	68,0%
Receber ajuda e prestar apoio	47	26,0%
Partilhar experiências	119	65,7%
Partilhar responsabilidades	89	49,2%
Trocar materiais pedagógico-didáticos	94	51,9%
Elaborar em conjunto materiais de ensino	87	48,1%
Planificar as aulas em conjunto	99	54,7%

Procurar ideias ou soluções (68,0%) foi a primeira escolha dos inquiridos, logo seguida por partilhar experiências (65,7%), trocar opiniões acerca da prática docente (57,5%), planificar as aulas em conjunto (54,7%) e trocar materiais pedagógico-didáticos (51,9%). Conversar sobre os alunos (37,0%) e receber ajuda e prestar apoio (26,0%) foram as opções menos escolhidas.

É interessante verificar que estas escolhas correspondem razoavelmente bem às respostas que os docentes deram às questões da parte V do inquérito (cf. tabela 6), embora as duas mais votadas – procurar ideias ou soluções e partilhar experiências – não constassem aí.

7. Comparação entre docentes em regime de monodocência, docentes em regime de pluridocência e docentes de educação especial

Um dos objetivos da nossa pesquisa consiste em saber se existem diferenças entre as práticas colaborativas dos docentes de educação especial relativamente aos docentes de educação regular, quer em regime de monodocência (educadores de infância e professores do 1º CEB), quer em regime de pluridocência (professores dos 2º e 3º CEB).

Para isso, iremos proceder à comparação das respostas dos três grupos de docentes, nas 16 questões da quinta parte do inquérito, referentes à colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial. A tabela 15 mostra as médias das respostas dos docentes em regime de monodocência (MD), docentes em regime de pluridocência (PD) e docentes de educação especial (EE), calculadas a partir das cinco opções da escala de Likert, desde “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente”.

Tabela 15 – Comparação das afirmações sobre a prática da colaboração

Afirmações (Parte V) – N=92+62+27	MD	PD	EE
1. Sinto que tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente ER / EE.	3,02	2,34	2,74
2. Costumo discutir, semanal ou quinzenalmente , aspetos da minha prática profissional com o docente ER / EE.	3,99	2,61	3,85
3. Converso, semanal ou quinzenalmente , com o docente ER / EE acerca das crianças com NEE.	4,10	2,81	4,04
4. Tenho por hábito elaborar com o docente ER / EE materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças NEE.	3,96	2,37	3,48
5. Planifico, semanal ou quinzenalmente , com o docente ER / EE as atividades, aulas e adaptações para as crianças com NEE.	3,82	2,18	3,41
6. Costumo trocar com o docente ER / EE materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças NEE.	4,15	2,63	3,85
7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente ER / EE.	4,48	4,18	4,52
8. Existe um ambiente agradável e simultaneamente eficiente na minha relação com o docente ER / EE.	4,50	4,03	4,33
9. Partilho com o docente ER / EE os mesmos objetivos pedagógicos.	4,36	3,97	4,26
10. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente ER / EE é praticamente inexistente .	4,26	3,47	4,37
11. Considero que, na minha prática profissional, há uma boa relação com o docente ER / EE, mas não existe trabalho em equipa.	3,45	2,40	3,33
12. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente ER / EE é uma obrigação imposta burocraticamente.	4,28	3,79	4,15
13. Considero que divido com o docente ER / EE a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.	4,20	2,90	3,85
14. Algumas reuniões que realizo em equipa com o docente ER / EE são propostas por um(a) de nós, de forma voluntária.	4,15	2,98	3,81
15. Costumo elaborar o PEI juntamente com o docente ER / EE e com total partilha de ideias e decisões.	4,29	3,37	3,44
16. As ideias que troco com o docente ER / EE têm contribuído para a melhoria e transformação das minhas práticas.	4,38	3,66	4,15
Média total	4,09	3,11	3,85

Observa-se, de facto, uma diferença notória que se reflete claramente na média total do conjunto das afirmações. Assim, os docentes em regime de MD obtêm uma média geral que ultrapassa ligeiramente o valor 4, enquanto os docentes de EE ficam um pouco aquém desse valor, que corresponde à opção “Concordo parcialmente”. Por sua vez, os docentes em regime de PD são aqueles que obtêm o resultado mais baixo em todas as 16 questões, tendo uma média final pouco superior a 3, equivalente à opção neutra “Nem concordo, nem discordo”.

De notar ainda que só em duas das 16 afirmações é que a média dos docentes em regime de MD é inferior à dos docentes de EE e por uma diferença pouco significativa. Deste modo, conclui-se que os educadores e professores do 1º CEB têm mais práticas colaborativas do que os professores dos 2º e 3º CEB, na relação de ambos com o docente de EE, incluindo as áreas mais importantes para a inclusão dos alunos com NEE:

- elaborar o PEI com total partilha de ideias e decisões;
- planificar, intervir e avaliar em conjunto para uma resposta educativa inclusiva;
- trocar e/ou elaborar materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE;
- planificar as atividades, aulas e adaptações para as crianças com NEE.

Por fim, vamos também proceder à comparação entre os três grupos de docentes, no que se refere à última questão do nosso inquérito, em que se pedia aos inquiridos para escolherem cinco características, de entre um total de dez itens, que melhor correspondem à ideia que têm de colaboração. A tabela 16 mostra as respostas ordenadas por grau de interação, desde as formas mais fracas até às mais fortes, segundo as classificações de Little (1990) e Lima (2002). A sombreado, destacam-se as características escolhidas por mais de metade (50%) dos respondentes – docentes em regime de monodocência (MD), docentes em regime de pluridocência (PD) e docentes de educação especial (EE). De notar que as percentagens são calculadas em função de cada subamostra, com os valores para o total da amostra na última coluna.

A partir da tabela, pode observar-se que os conceitos mais comuns de colaboração são “procurar ideias ou soluções” e “partilhar experiências”, enquanto os menos comuns são “conversar sobre os alunos” e “receber ajuda e prestar apoio”. Porém, as restantes características mais importante que correspondem à ideia de colaboração são diferentes para os três grupos de docentes:

- MD: “planificar as aulas em conjunto” e “partilhar responsabilidades”;
- PD: “elaborar em conjunto materiais de ensino” e “trocar opiniões acerca da prática docente”;
- EE: “planificar as aulas em conjunto” e “elaborar em conjunto materiais de ensino”

Tabela 16– Comparação das características correspondentes à ideia de colaboração

Ideia de colaboração – N=92+62+27	MD	PD	EE	Total
Conversar sobre os alunos	45,7%	30,6%	22,2%	37,0%
Trocar opiniões acerca da prática docente	55,4%	64,5%	48,1%	57,5%
Discutir problemas comuns	51,1%	46,8%	37,0%	47,5%
Procurar ideias ou soluções	63,0%	67,7%	85,2%	68,0%
Receber ajuda e prestar apoio	27,2%	32,3%	7,4%	26,0%
Partilhar experiências	60,9%	72,6%	66,7%	65,7%
Partilhar responsabilidades	58,7%	37,1%	44,4%	49,2%
Trocar materiais pedagógico-didáticos	55,4%	48,4%	48,1%	51,9%
Elaborar em conjunto materiais de ensino	32,6%	64,5%	63,0%	48,1%
Planificar as aulas em conjunto	59,8%	41,9%	66,7%	54,7%

De salientar que os docentes de EE valorizam sobretudo as duas práticas que, no conjunto das dez apresentadas, representam formas de colaboração mais inclusivas, exigindo a máxima interação no trabalho em equipa, o que está pois de acordo com a sua formação mais especializada e o apoio que é suposto prestarem junto dos outros docentes.

De seguida, iremos discutir em mais pormenor todos estes resultados, comparando-os com os objetivos que nortearam o nosso estudo, para poder concluir acerca da sua pertinência e validade.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados finais deste projeto de investigação, iremos neste quarto capítulo, comentar algumas questões mais salientes ligadas ao tema central da colaboração entre os docentes, em especial o trabalho colaborativo realizado pelos docentes de educação regular e os docentes de educação especial. Importa, porém, não esquecer que as conclusões do inquérito não se podem extrapolar para o universo do estudo, devido à falta de representatividade de uma amostra por conveniência (Hill & Hill, 2005), que foi o método de amostragem escolhido. Não obstante, há sempre algumas ideias gerais pertinentes de serem analisadas mais pormenorizadamente.

O questionário constava de seis partes com um total de 53 questões, sendo a primeira parte relativa à caracterização da amostra (6 questões), a segunda referente à formação e experiência profissional dos inquiridos (8 questões), a terceira relativa à caracterização da escola (10 questões), a quarta sobre a colaboração entre os docentes em geral (10 questões), a quinta acerca da colaboração entre os docente de educação regular e o docente de educação especial (16 questões) e a sexta parte sobre o conceito de colaboração (3 questões). As respostas às 36 questões das terceira, quarta e quinta partes serviram para testar as três hipóteses da investigação.

A amostra do nosso estudo é constituída por um total de 181 docentes, sendo 56 educadores, 36 professores do 1º CEB, 27 do 2º CEB, 35 do 3º CEB e 27 docentes de educação especial. A enorme maioria (89,0%) dos inquiridos é do sexo feminino e o grupo etário mais representado (33,1%) está na faixa dos 41 aos 50 anos, tendo a maior parte (33,1%) dos respondentes mais de 25 anos de prática docente. Um pouco mais de metade (51,4%) só possui licenciatura e quase dois terços (63,0%) são docentes do quadro de Agrupamento, na sua grande maioria (82,9%) em escolas da região norte, onde perto da terça parte (32,6%) leciona há 1-2 anos.

Um primeiro dado importante refere-se ao facto de bastante menos de metade (38,1%) dos docentes inquiridos terem tido alguma disciplina sobre NEE na sua formação inicial, muito embora dois terços (66,9%) já tenham frequentado ações de formação sobre educação especial e, de entre aqueles que o fizeram, quase todos (92,6%) consideram que essas ações os ajudaram a encontrar novas respostas para as necessidades educativas dos seus alunos. De notar ainda que a terça parte (34,3%) dos inquiridos possui formação especializada em educação especial, embora só menos de metade estejam a exercer a docência nessa área.

Estes resultados confirmam aquilo que se encontra na literatura, pois embora a formação inicial e contínua dos docentes seja ainda deficitária no que se refere à educação especial, ela resulta em atitudes mais inclusivas e que favorecem o trabalho colaborativo. Deste modo, torna-se indispensável que «a formação especializada e a formação contínua visem o aprofundar e/ou a actualização de conhecimentos directamente relacionados com as práticas inclusivas» (Correia, 2001, p. 129). Para Morgado (2003), os programas de formação inicial e em serviço dos docentes deveriam privilegiar «princípios e competências em matéria de cooperação e trabalho de equipa de forma a potenciar o desenvolvimento de cultura e atitudes de verdadeira cooperação» (p. 272). Também Fullan e Hargreaves (2001) afirmam que «nas escolas eficazes, a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira» (p. 82).

A quase totalidade (97,2%) dos inquiridos tem ou já teve crianças com NEE, no seu grupo ou turma, mas apenas pouco mais de metade (54,1%) se considera apto para trabalhar com essas crianças. Para além disso, a grande maioria (88,4%) dos docentes afirma não dispor de tempo para dar atenção suficiente às crianças com NEE, pois também tem de atender às outras crianças na turma ou no grupo.

Serra (2009) salienta a dificuldade dos docentes que «não têm formação específica para prestar esses apoios diferenciados, não sabem fazer a avaliação compreensiva nem eleger ou aplicar estratégias de intervenção reeducativas, para além de não terem horário de trabalho compatível» (p. 4). Também Lima (2002) refere as condições organizacionais da escola, entre as quais os horários e a intensidade do trabalho, como fatores limitativos que dificultam o encontro e a ação conjunta dos docentes.

Na parte referente à caracterização da escola onde os inquiridos se encontram a lecionar, verificou-se uma concordância maioritária nas nove questões propostas, com particular realce para o ambiente de cordialidade e simpatia que a quase totalidade (90,6%) dos docentes afirma existir na sua escola, e ainda o facto de uma ampla maioria (81,2%) considerar que existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes, o qual é valorizado e apoiado pela direção escolar.

Este é um dado muito significativo, pois o apoio da gestão é importante ao nível da distribuição de recursos, da atribuição de tempo para as planificações e da atenção às preocupações dos docentes (Lieber *et al.*, 2007). A este respeito, Morgado (2005)

considera que «é preciso fazer da escola um espaço colectivo de construção, o que torna imprescindível que se mude a própria cultura institucional: de uma cultura individualista deverá evoluir-se para uma cultura colaborativa» (p. 102).

Analisando agora as respostas às questões propostas no inquérito sobre a colaboração entre os docentes em geral, existe uma concordância ampla em oito das dez questões, mas isso não se verifica nas duas últimas questões referentes ao motivo pelo qual os docentes não colaboram mais sobre assuntos profissionais. Assim, perto de metade (43,7%) dos inquiridos afirma que é porque não o desejam, enquanto mais de três quartos (77,3%) considera que tal se deve à falta de condições organizacionais ou estruturais. Aqui, o ónus é colocado sobretudo ao nível dos contextos sociológicos das escolas e não tanto das características pessoais dos docentes, embora existam simultaneamente fatores individuais ou psicológicos e coletivos ou sociais que moldam a identidade profissional docente, logo a forma como o professor exerce a sua atividade pedagógica (Valadão, 2010). As perguntas abertas no final do inquérito permitem equacionar melhor quais são essas causas pessoais e institucionais que dificultam o trabalho em equipa, confirmando que os docentes responsabilizam sobretudo os fatores ligados à organização e gestão escolar como sendo os mais impeditivos a uma cultura de colaboração profícua.

Não obstante, é de salientar que quase todos os inquiridos (96,7%) encaram a educação como um projeto colaborativo em que os docentes se apoiam mutuamente e um número ainda maior (97,8%) gosta de partilhar com os colegas informações úteis para o trabalho pedagógico. De igual modo, mais de quatro quintos (81,2%) dos inquiridos dizem poder contar com a ajuda e o apoio da maioria dos seus colegas. Contudo, a quarta parte (26,0%) afirma que prefere trabalhar sozinho na sala de aula, em vez de trabalhar em equipa, e uma percentagem similar (23,2%) diz ter pouca disponibilidade para colaborar com os outros docentes da escola.

A literatura mostra que tanto o trabalho individual como o trabalho cooperativo são ambos necessários para elaborar e pôr em prática um projeto educativo comum (Fullan, 2002 cit. por Morgado, 2005) e que a colaboração se baseia na individualidade própria de cada docente, a qual pode conviver com as formas colegiais de trabalho, englobando deste modo «o potencial criativo da individualidade no ensino» (Hargreaves, 1998, p. 206). De facto, como alerta Thurler (2001), «são os indivíduos que pensam, agem e constroem a mudança. Daí a importância – depois de ter subestimado o papel da ação coletiva – de não

cair no extremo inverso, mas de chegar a uma melhor combinação entre ações individuais e coletivas» (p. 63). O grande problema coloca-se quando ambas as formas de trabalhar – sozinho e em equipa – não se complementam e se verifica que, na maioria das escolas, o trabalho docente é realizado de forma individual, mesmo quando os professores colaboram entre si, porque tal colaboração raramente se verifica no ambiente das salas de aula (Correia, 2008a). Por isso, embora o trabalho em equipa possa merecer uma concordância generalizada entre os docentes, seguimos a esteira de Roldão (2007 cit. por Silva, 2011) quando considera que são pouco habituais as práticas que representam um autêntico trabalho colaborativo.

Para se poder trabalhar melhor em equipa, a quase totalidade (93,3%) dos inquiridos afirma que isso é mais fácil quando existe um bom relacionamento pessoal com o outro docente. Aliás, a importância das relações pessoais tem sido realçada na literatura como fator chave na colaboração, pois é a natureza da interação entre os participantes que define o modo como «respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação» (Castle, 1997 cit. por Boavida & Ponte, 2002, p. 49). O mesmo autor refere que a confiança, o diálogo e a negociação são três aspetos essenciais para o trabalho em equipa, alicerçados na interação pessoal.

No cômputo geral, as opiniões dos inquiridos são muito favoráveis à ocorrência de relações de colaboração entre os docentes, revelando existir um ambiente positivo, nas suas escolas, que pode encorajar o trabalho colaborativo.

Na quinta parte do inquérito, com 16 questões sobre a colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial, apenas houve discordância parcial em duas e concordância parcial ou total nas outras 12. Essa concordância foi muito elevada (86,8%) no que se refere ao gosto e vontade de colaboração entre os docentes e também quanto à existência de um ambiente agradável e eficiente na sua relação profissional mútua (82,3%), incluindo a partilha dos mesmos objetivos pedagógicos (81,7%). De igual modo, uma percentagem muito significativa (78,4%) afirma que a troca de ideias com o outro docente contribui para melhorar a sua prática pedagógica e um número similar (71,8%) não considera que a colaboração entre ambos seja uma obrigação imposta burocraticamente.

Relativamente às formas concretas dessa colaboração, metade (49,1%) dos inquiridos costuma planificar em conjunto as atividades, aulas e adaptações curriculares para as crianças com NEE, mais de metade (53,6%) elabora em conjunto materiais pedagógico-

didáticos para elas, e um número ainda maior (59,1%) costuma trocar esses materiais adequados aos alunos com NEE, corroborando assim que existe vontade de cooperação entre os dois grupos de docentes.

Estes resultados confirmam que, apesar de haver ainda muitos docentes regulares sem formação nem conhecimentos suficientes para ensinar crianças com NEE, sobretudo os casos mais exigentes, «a colaboração entre profissionais da Educação Especial e Regular pode ser uma alternativa para enfrentar tais desafios» (Mendes *et al.*, 2011, p. 81). O mesmo autor afirma que o poder do trabalho em equipa reside na entreajuda e na promoção de um sentimento positivo que estimula capacidades criativas para a resolução de problemas, bem como na importância do apoio mútuo e da responsabilidade partilhada, algo que é referido por quase dois terços (64,0%) dos inquiridos, a respeito da planificação, intervenção e avaliação para uma resposta escolar inclusiva.

No lado negativo e como nota divergente, mais de metade (53,6%) dos inquiridos dizem não ter tempo nem um horário compatível para o trabalho conjunto e perto de metade (42,5%) afirma ter uma boa relação pessoal com o outro docente, mas não existir trabalho em equipa. Esta revela-se uma queixa frequente, referindo Hargreaves (1998) que a dificuldade em coordenar os horários dos professores não lhes permite dispor de tempo suficiente para um maior envolvimento em práticas colaborativas. Também Santana afirma (2007) que «o ritmo alucinante que actualmente se vive nas escolas do 1.º ciclo e a falta de espaços disponíveis dificultam estes encontros» (p. 31). De igual modo, um estudo realizado por Silva (2011), em escolas portuguesas e espanholas, realça a necessidade de se redefinirem os horários, de modo a possibilitar que os docentes que têm alunos com NEE possam trabalhar em conjunto com os docentes de educação especial, pois «é necessário tempo de conversação para que a cooperação e a interdependência possam desenvolver-se» (Thurler, 2001, p. 86).

Não obstante esses impedimentos, verifica-se um conjunto de opiniões e práticas favoráveis ao trabalho de colaboração entre o docente de educação regular e o docente de educação especial, por parte dos inquiridos no nosso estudo.

Passando agora às três hipóteses da investigação, a primeira pretende relacionar a organização e a gestão escolar com a sua influência na cultura de colaboração docente. Como já se viu anteriormente, esta hipótese fica confirmada, registando um grau apreciável de concordância em dez das doze questões que constituem os indicadores para a avaliar e

registando somente discordância parcial em duas questões, referentes às condições organizacionais e estruturais da escola e ao horário compatível para o trabalho conjunto. Regra geral, o ambiente nas escolas e a atitude da direção foram considerados favoráveis a uma cultura de colaboração entre todos os docentes.

Herdeiro (2010) realça a importância do clima de trabalho permitir e estimular boas relações pessoais e profissionais «baseadas na (inter)ajuda, no apoio, na confiança, na satisfação, nas atitudes positivas» (p. 183). Para a autora, a mudança educativa implica uma cultura de colaboração entre os professores, promovendo o trabalho em equipa e a elaboração de projetos comuns, como estratégia de desenvolvimento e melhoria da escola. Hargreaves (1998) refere igualmente que as escolas em movimento fomentam atitudes de colaboração, «fazendo com que os professores aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências» (p. 209), enquanto as culturas individualistas e o isolamento profissional limitam o acesso a novas ideias e a soluções melhores. A este respeito, Rosenholtz (1991 cit. por Lima, 1994) refere que os «alunos aprendem mais e melhor em escolas nas quais os professores trabalham juntos em torno de problemas comuns e planeiam a sua prática profissional em conjunto» (p. 88).

A segunda hipótese sustenta que a colaboração é influenciada pelas características individuais dos docentes e pelo seu relacionamento a nível pessoal. Também aqui, e pese embora haver duas afirmações, num total de doze, com uma média quase neutra, no seu conjunto as respostas são largamente favoráveis.

A literatura apoia igualmente esta conclusão, com Ferreira (2007) a afirmar que «os saberes profissionais surgem como organizações indelévels dos contextos e dos significados que os docentes dão aos aspectos sociais ou interpessoais da sua vida» (p. 97). O relacionamento pessoal ao nível do trabalho diz respeito tanto às relações formais como informais, possibilitando criar redes de cooperação, apoio e amizade, o que representa um fator muito positivo, pois «o comportamento amigável nos grupos informais é uma das principais fontes de satisfação» (Hampton, 1992 cit. por Herdeiro, 2010, p. 75).

Não obstante, quase metade (43,7%) dos inquiridos considera que os docentes não colaboram mais porque não o desejam e há bastantes casos (42,5%) em que existe uma boa relação entre os docentes mas tal não se traduz em trabalho de equipa.

A terceira hipótese pretende relacionar a colaboração entre os docentes com práticas inclusivas que favorecem a inclusão de crianças com NEE. De entre as onze questões que

verificam esta hipótese, apenas uma delas se mostra aproximadamente neutral, com pouco menos de metade (49,1%) dos inquiridos a dizer que planificam, em conjunto, as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE. De resto, as outras dez afirmações apontam para uma colaboração ampla entre os docentes de educação regular e de educação especial, confirmando assim a hipótese.

Esta é uma conclusão muito importante, pois o trabalho colaborativo produz resultados práticos ao nível da inclusão dos alunos com NEE, como mostra um estudo de Creese, Norwich e Daniels (1998 cit. por Silva, 2011), onde se conclui que as escolas com culturas colaborativas apresentam menores taxas de abandono escolar e formas mais eficazes para resolver os problemas e dificuldades dos alunos. A articulação entre os docentes do ensino regular com os de educação especial, quanto às tarefas de planificação e o trabalho desenvolvido na sala de aula, promove um bom ambiente de ensino-aprendizagem, incentivando a inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos, mormente aqueles com NEE. Deste modo, «a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado complexos e pesados para serem enfrentados por um só indivíduo» (Herdeiro, 2010, p. 29).

Resta, contudo, saber se esta colaboração afirmada pelos docentes inquiridos assume ou não um carácter limitado ou restrito, com os professores centrados em atividades seguras – partilha de recursos, materiais e ideias ou planificação conjunta rotineira – «sem reflectir sobre o valor, o propósito e as consequências daquilo que fazem, ou sem desafiar as respectivas práticas, perspectivas e pressupostos» (Hargreaves, 1998, p. 219). Estaremos em presença de uma autêntica cultura de colaboração ou apenas se assiste a uma cultura confortável e complacente, «que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática» (Fullan & Hargreaves, 2001, p. 100)?

Por fim, iremos discutir os resultados das duas questões abertas e ainda a última questão da sexta parte do inquérito, onde se pretendia saber qual o conceito de colaboração prevalecente entre os participantes no nosso estudo. Nas questões abertas, pedia-se aos docentes para indicarem pelo menos três aspetos considerados importantes para o bom êxito do trabalho em equipa e também outros três aspetos que podem dificultar o trabalho colaborativo entre os docentes.

Os resultados obtidos mostram uma diferença interessante, relativamente às categorias de respostas mais referidas em ambas as questões. Assim, nos aspetos positivos

são sobretudo focadas características pessoais ou da relação profissional – partilha (ideias e experiências), disponibilidade, colaboração/cooperação, respeito mútuo, espírito de equipa, planificação em conjunto, empatia e entendimento, bom relacionamento, diálogo e comunicação – com apenas cerca da quarta parte (24,5%) dos inquiridos a referir aspetos ligados a condições estruturais ou de gestão, sobretudo a compatibilidade de horários, o tempo disponível e o bom ambiente na escola.

Porém, o panorama é muito diferente quando se consideram os aspetos negativos, pois aqui já os aspetos organizacionais e de gestão assumem preponderância, em particular no que se refere à falta de tempo ou de horários compatíveis e o excesso de trabalho, incluindo as tarefas burocráticas. Por sua vez, a desmotivação ou o desinteresse e o mau relacionamento entre docentes são as características pessoais ou da dinâmica profissional mais citadas, embora a falta de abertura ou aceitação, o individualismo ou egoísmo, a falta de diálogo e comunicação, e a falta de vontade estejam igualmente presentes nesta lista.

No cômputo geral, as questões abertas confirmam ainda mais as nossas hipóteses de trabalho, ao realçar a relação existente entre os aspetos que facilitam ou dificultam a colaboração docente e as características positivas ou negativas, tanto das condições estruturais e organizacionais, como da personalidade dos docentes, incluindo a sua dinâmica relacional. Aliás, ambos os fatores estão interligados, pois a intensificação do trabalho docente, com o aumento das tarefas burocráticas e a sobrecarga horária, pode conduzir a um maior individualismo e isolamento, que traduz a falta de motivação gerada pela incapacidade dos professores responderem às múltiplas solicitações (Morgado, 2005).

Por outro lado, o já citado estudo de Silva (2011), sobre a colaboração entre o professor de educação regular e o de educação especial, confirma as dificuldades de índole prática que responsabilizam a organização e gestão escolar, mormente:

- a falta de coordenação dos horários entre os dois grupos de docentes;
- o número elevado de horas de trabalho burocrático;
- o número elevado de alunos com NEE acompanhados por ambos os professores.

Deste modo, Hargreaves (1998) afirma que compete aos órgãos de gestão das escolas proceder a alterações nos aspetos organizativos, de modo a facilitar o desenvolvimento de práticas colaborativas, sobretudo através de uma maior flexibilização do horário dos docentes do ensino regular.

Na última questão do nosso inquérito, os participantes escolheram um conjunto de dez características que melhor correspondem à sua ideia de colaboração. Procurar ideias ou soluções foi a opção preferida, seguindo-se partilhar experiências, trocar opiniões acerca da prática docente, planificar as aulas em conjunto e trocar materiais pedagógico-didáticos, todas elas selecionadas por mais de metade dos inquiridos. Por sua vez, conversar sobre os alunos, e receber ajuda e prestar apoio foram as opções menos escolhidas, enquanto discutir problemas comuns, elaborar em conjunto materiais de ensino e partilhar responsabilidades ficaram num patamar intermédio, sendo votadas por um pouco menos de metade dos respondentes.

Estes itens correspondem a vários tipos de colaboração, os quais exigem uma menor ou maior interação profissional entre docentes, segundo um patamar crescente: conversas sobre o comportamento dos alunos; conversas sobre as práticas docentes; trocas de materiais de ensino; desenvolvimento conjunto de materiais para os alunos; planificação conjunta de aulas; ensino conjunto ou troca de turmas (Lima, 2002, p. 58). Por sua vez, Little (1990 cit. por Lima, 2002) refere quatro formas principais de interação colegial: contar histórias, ajuda e apoio, partilha e trabalho conjunto.

É interessante verificar que as formas mais fracas de colaboração – conversar e ajuda/apoio – são precisamente aquelas menos escolhidas pelos inquiridos, ao contrário das formas fortes, em especial partilhar experiências e materiais, ou planificar as aulas em conjunto. Por outro lado, esta seleção corresponde com alguma fidelidade às respostas nas questões fechadas da quinta parte do inquérito, sobre a prática da colaboração entre os docentes de educação regular e de educação especial. Não obstante, o estudo de Lima (2002) em escolas portuguesas revela que «as relações colegiais que se estruturam em torno da mera comunicação verbal são muito mais numerosas do que as que implicam uma prática conjunta. Para além disso, no âmbito destas últimas, a planificação conjunta e o ensino em equipa parecem ser as mais raras» (p. 63).

Por último, um aspeto muito interessante da nossa pesquisa revela-se na comparação efetuada entre as práticas colaborativas dos docentes em regime de monodocência e aqueles em regime de pluridocência, na relação de ambos com o docente de educação especial, que se mostram mais intensas nos primeiros. Parece-nos, com base na nossa experiência profissional, que uma tal disparidade se pode dever à estrutura e organização curricular do próprio sistema de ensino, a qual é muito diferente em ambos os regimes.

Assim, a pluridocência envolve muito mais professores que trabalham diretamente com o aluno com NEE, o que dificulta a gestão do tempo e o estabelecimento de reuniões e tomadas de decisão conjuntas. Nos 2º e 3º CEB, o trabalho colaborativo com o docente de educação especial torna-se mais difícil, pois «o professor de educação especial raramente trabalha no mesmo espaço (sala de aula) com o professor de educação regular, assumindo mais as funções de consultor» (Camisão, 2004, p. 125), e quaisquer decisões envolvem reunir com vários professores em simultâneo. Pelo contrário, na monodocência só estão dois docentes envolvidos, o que permite o estabelecimento de relações mais próximas com conversas informais e reuniões frequentes, ou uma maior colaboração entre ambos.

A nossa prática como docente leva-nos a afirmar que os professores dos 2º e 3º CEB encaram os alunos com NEE como sendo mais da responsabilidade do professor de educação especial. Por este motivo, os docentes assumem funções visivelmente diferentes, encarregando-se o docente de educação especial do aluno com NEE, enquanto o professor do sistema regular dá as aulas em função do programa que tem de cumprir para os restantes alunos da turma. Para além disso, cada professor dos 2º e 3º CEB é responsável por lecionar a sua área disciplinar em várias turmas, o que implica passar menos tempo com os alunos com NEE que fazem parte de determinada turma.

Parece-nos que se poderá justificar assim o facto dos docentes em regime de monodocência revelarem mais propensão para o trabalho colaborativo com o docente de educação especial, tal como as respostas ao inquérito revelam com clareza.

Em suma, a grande maioria dos docentes mostrou ter opiniões e atitudes favoráveis face à colaboração entre todos os profissionais de educação, mormente o docente de educação regular e o docente de educação especial. O trabalho conjunto em equipa foi considerado como uma das condições pertinentes que pode influenciar positivamente o processo de inclusão, tendo a maioria dos inquiridos revelado práticas colaborativas que favorecem a inclusão dos alunos com NEE.

Conclusões

A colaboração entre os docentes tem vindo a ser reconhecida como um factor crítico para o sucesso da inclusão. Por isso, as formas de cultura na comunidade escolar devem ser capazes de promover um relacionamento profissional eficiente, incluindo competências práticas para o trabalho em equipa, pois «cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração» (García, 1999, p. 27). Foi este o ponto de partida para o nosso projeto, cujo instrumento de investigação constou de um inquérito por questionário a uma amostra de 181 docentes de educação regular (educadores de infância e professores do EB) e docentes de educação especial (que lecionam na educação pré-escolar e no EB), exercendo funções profissionais em escolas de todo o país, principalmente na região norte.

O modo de organização do trabalho docente em muitas escolas e a cultura nelas predominante dificultam que os docentes da educação regular possam estabelecer uma relação de trabalho profícua com o docente de educação especial. Assim, o objetivo central do estudo focou-se no relacionamento profissional entre estes grupos de docentes, a fim de saber se existe um ambiente favorável ao trabalho em equipa, sobretudo orientado para o atendimento das crianças com NEE.

A revisão da literatura mostrou que muitos docentes já se encontram mais recetivos ao paradigma de uma cultura colaborativa e desejam essa mudança, que se traduz numa efetiva colaboração entre pares, pese embora existir ainda uma tradição de ensino muito baseada no individualismo excessivo. Isso mesmo se confirma no nosso estudo, com uma enorme maioria (96,7%) dos inquiridos a concordar que a educação deve ser encarada como um projeto colaborativo, em que todos os elementos da equipa docente se apoiam mutuamente. Este é, sem dúvida, um sinal bem positivo, até porque «a maioria dos sistemas escolares atuais aplica-se em reformas que incitam os professores a cooperarem mais (...)» (Thurler, 2001, p. 59). Contudo, «desenvolver e manter a cooperação profissional não é tarefa fácil, já que se trata de uma clara ruptura com as representações correntes em termos de identidade profissional» (*idem*, p. 85). Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2001) salientam a importância do empenho dos docentes na melhoria contínua da sua escola, como sendo um fator decisivo para o desenvolvimento de um profissionalismo interativo assente numa cultura de colaboração. O trabalho em equipa pode criar «comunidades de colegas que trabalhem em colaboração, estabelecendo os seus próprios níveis e limites de exigência profissional e permanecendo ao mesmo tempo

empenhados num aperfeiçoamento contínuo» (Hargreaves, 1998, p. 177). Em suma, saber trabalhar com os seus pares, partilhar ideias e experiências, e incentivar a inovação são competências que os docentes devem desenvolver de forma ativa e colaborante.

Porém, o novo paradigma de uma cultura de colaboração nas escolas não é da exclusiva responsabilidade dos professores. Tal como Lima (2002) refere, as condições organizacionais (horários, intensidade de trabalho, rigidez do currículo,...) e estruturais (arquitetura da escola, limitações de espaços disponíveis, divisão departamental,...) que enquadram a profissão docente também são fatores limitativos que não encorajam a disponibilidade para o encontro e a ação conjunta. Um tema recorrente na nossa pesquisa, confirmando a literatura, é a crónica falta de tempo e descoordenação dos horários letivos, o que representa um obstáculo considerável ao trabalho conjunto entre os docentes, limitando a possibilidade de se reunirem mais assiduamente. O recente estudo de Silva (2011), em escolas portuguesas e espanholas, revela que a colaboração dos docentes da educação regular com os de educação especial é dificultada pela escassez de tempo, pela organização do trabalho nas escolas e pela necessidade de formação específica. O autor realça a necessidade de se fazer a atribuição dos horários de forma a possibilitar aos docentes regulares, que têm alunos com NEE, dispor de tempo para o trabalho conjunto com o docente de educação especial, na planificação e construção de materiais de ensino. A elevada carga de trabalho burocrático, igualmente referida como um aspeto negativo por vários docentes inquiridos, representa outro obstáculo considerável, afirmando Pereira (2004 cit. por Silva, 2011) que na maioria das reuniões de trabalho não existe um diálogo efetivo e uma partilha de experiências. De notar, todavia, que os inquiridos no nosso estudo afirmaram maioritariamente que a gestão da sua escola apoia/valoriza a colaboração entre docentes, o que realça a importância do incentivo da administração ao nível da distribuição de recursos e para escutar as preocupações dos docentes (Lieber *et al.*, 2007).

Quanto aos resultados da investigação, foram confirmadas as três hipóteses formuladas. Assim, comprovou-se que a cultura de colaboração entre os docentes é influenciada pelas condições estruturais e organizacionais da gestão escolar e também pelas características pessoais dos docentes, incluindo o seu relacionamento mútuo. De igual modo, concluiu-se que a colaboração entre os docentes da educação regular e o docente de educação especial resulta em melhores práticas inclusivas, sobretudo ao nível da educação pré-escolar e do 1º CEB, uma vez que os docentes em regime de

monodocência mostraram mais práticas colaborativas do que os seus colegas da pluridocência. Porém, como o método de amostragem utilizado não foi aleatório, estas conclusões não se podem generalizar ao universo do estudo, devido à falta de representatividade de uma amostra por conveniência. Além disso, parece-nos que, apesar dos inquiridos afirmarem que valorizam e concretizam o trabalho colaborativo e de tendencialmente se situarem, ao nível das suas percepções, em formas mais fortes de colaboração, as suas opiniões podem não coincidir necessariamente com a sua prática efetiva. Resta-nos, assim, saber se esta colaboração expressa pelos docentes inquiridos concretiza, na prática, os princípios de uma colaboração autêntica ou se se limita a atividades seguras (partilha de materiais e ideias ou planificação conjunta rotineira), que pode degenerar «em culturas confortáveis e complacentes» (Hargreaves, 1998, p. 219).

Em síntese, a cultura da escola parece estar a mudar e a colaboração entre pares é um dos pilares dessa mudança. O individualismo excessivo vai dando lugar a estados intermédios de colaboração, mais ou menos cooperativos, onde há partilha de conhecimentos e experiências, num intercâmbio de saberes e ajuda mútua para responder à diversidade, o que implica a «valorização das equipas pedagógicas e de uma vivência colectiva, partilhada, da profissão docente» (Nóvoa, 1995, p. 46). Embora as condições materiais e físicas nas escolas possam dificultar o desenvolvimento de uma cultura colaborativa, os docentes devem procurar soluções e gerir os recursos existentes para construírem um projeto em equipa, que coloque cada vez mais «as escolas em movimento» (Rosenholtz, 1989 cit. por Fullan & Hargreaves, 2001) para que se possam assumir como uma verdadeira «comunidade de aprendizagem profissional eficaz» (Bolívar, 2012, p.131). Parece-nos que terá de existir, antes de mais, um desejo pessoal por parte dos mesmos para se envolverem, de forma voluntária e espontânea, numa prática colaborativa.

A conclusão mais importante deste trabalho está no facto de a maioria dos inquiridos salientar a necessidade de uma ampla colaboração entre os docentes da educação regular e os de educação especial, de modo a proporcionar às crianças com NEE um ensino adequado às suas características individuais e necessidades específicas. Tal como sublinham Odom e Schwartz (2007), «a colaboração é a chave da eficácia dos programas inclusivos» (p. 133), o que justifica o apelo de Ainscow (1997), exortando «os professores a formarem equipas e/ou parcerias em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática» (p. 17).

As escolas são também responsáveis por fomentarem um bom relacionamento e facilitarem a colaboração entre os seus docentes. Correia (2005) realça a importância de existir «uma ligação entre todos os envolvidos», de forma a criar «uma comunidade coesa» (p. 23), indispensável para a construção de um ambiente frutuoso de entajuda e cooperação mútuas. Mais ainda, «a inclusão na educação é um dos aspectos da inclusão na sociedade» (Booth & Ainscow, 2002, p. 8). Por isso, a educação inclusiva representa o alicerce de uma sociedade mais justa e fraterna, que se começa a edificar num modelo educativo que a todos aceita e onde a diversidade é acolhida sem receio.

Para concluir o nosso estudo, acerca da cultura colaborativa docente no modelo da educação inclusiva, abordaremos algumas possibilidades a desenvolver em futuras investigações. Assim, seria desejável pormenorizar melhor determinados aspetos práticos da colaboração entre os docentes, por exemplo, quanto à frequência das suas interações e distinguindo também aquilo que os docentes fazem a nível da colaboração forçada, por via administrativa, e a colaboração espontânea surgida da vontade e do brio profissional em aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas. O inquérito por questionário também poderia conter mais perguntas abertas, que têm a vantagem de proporcionar informação adicional, dando inclusive a conhecer facetas inesperadas que não foram contempladas nas opções de resposta às perguntas fechadas. Outra possibilidade é complementar o questionário com entrevistas, embora tal represente uma maior exigência em termos de tempo, mas com a garantia da melhor fiabilidade dos dados assim obtidos. Seria igualmente interessante aprofundar melhor as razões subjacentes à disparidade que se observou entre os docentes em regime de monodocência e pluridocência, quanto à relação que estabelecem com o professor de educação especial, sobretudo porque o tema não parece ser muito focado na literatura sobre a educação inclusiva. Estas são algumas linhas futuras de investigação que podem ser equacionadas para um melhor conhecimento da temática centrada na cultura de colaboração docente, e a importância que ela pode assumir numa autêntica reforma educativa, impossível de realizar sem a participação ativa e empenhada da classe docente. A este respeito, Fullan e Hargreaves (2001) sustentam que «as escolas colegiais constituem forças poderosas de mudança» (p. 25), contribuindo assim para tornar reais, no universo escolar, os princípios da educação inclusiva que se pretendem ver alargados a toda a sociedade.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353359.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula. Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353464.
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Simpósio “Improving the quality of education for all”. Cardiff, Setembro de 2000. Acedido em 5 de fevereiro de 2012, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_15.pdf
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios. ISBN: 9789729738807.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. ISBN: 9728360061.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. ISBN: 9789724415062.
- Bautista, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro. ISBN: 9789725761168.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Escolar Editora. ISBN: 9789725920671.
- Benavente, A., Costa, A. F., Machado, M. L. & Neves, M. C. (1991). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Teorema. ISBN: 9789726951520.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. ISBN: 9789728768010.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN: 9789898151292.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo. ISBN: 1872001181.
- Camisão, I. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Campos, B. (2000). Políticas de formação de professores em Portugal. *Conferência da Presidência Portuguesa*. Loulé.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais do ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN: 9789723605938.
- Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote. ISBN: 9789722010047.
- Caria, T. H. (1997). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho. Estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa*. Tese de doutoramento. Vila Real: UTAD.
- Carochinho, J. A. (2011). *Métodos de investigação e análise de dados em educação*. Aveiro: ISCIA.
- Chiavenato, I. (2000). *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas. ISBN: 8522438730.
- Cogan, P. (2002). *O que os professores podem fazer: a dislexia nas várias culturas*. Bruxelas: DITT.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345012.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345071.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.) *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720016300.

- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720014023.
- Correia, L. M. (2008a). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720347725.
- Correia, L. M. (2008b). *Educação especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008*. Acedido em 25 de janeiro de 2012, em: <http://www.educare.pt/educare/>
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345012
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimentos no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 109-119.
- Costa, A. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In CNE (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 25-36). Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 9728360088.
- Cunha, P. (1997). O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. In P. Cunha (Org.), *Educação em debate* (pp 241-257). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. ISBN: 9789729430954.
- Dubar, C. (1997). *A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341246.
- Ferreira, M. S. (2002). *Estudo das orientações dos professores do primeiro ciclo face à educação dos alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial: uma história de separação*. Porto: Afrontamento. ISBN: 9789723608847.
- Ferreira, V. (2003). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Lisboa: Afrontamento. ISBN: 9723605031.

- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora. ISBN : 9728027540.
- Forest, M. & Lusthaus, E. (1987). Le kaleidoscope: Un défi au concept de la classification en cascade. In M. Forest (Org.), *Education-intégration* (pp. 1-16). Ontario: L’Institut A. Roeher. ISBN: 0920121306.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência. ISBN: 9789728383107.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra. ISBN: 8521900058.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720348089.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341521.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 9728027702.
- Gil, T. (2007). *Reflectir a educação, a diversidade e a inclusão*. Acedido em 2 de fevereiro de 2012, em: http://www.avagarrett.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=84
- Gil, F. M. (2009). *A Educação Especial, um estudo centrado nos papéis do(a) professor(a) e das relações Docente de Educação Especial - Professor Titular da Turma / Director da Turma*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Gimeno, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341033.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa. ISBN: 9728036051.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill. ISBN: 9727730094.

- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho docente e desenvolvimento profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editores. ISBN: 978989838367.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9726182735.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Asa. ISBN 9724127982.
- Kherroubi, M. (2007). Pourquoi travailler en équipe à l'école primaire? In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra* (pp. 35-42). Porto: Afrontamento. ISBN: 9789723609004.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Sintra: Edição do autor. ISBN: 9892001885.
- Lieber, J., Wolery, R., Horn, E., Tschantz, J., Beckman, P. & Hanson, M. (2007). Relações de colaboração entre adultos. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 73-85). Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720346322.
- Lima, J. A. (1994). Questões centrais no estudo das culturas profissionais dos professores: uma síntese crítica da bibliografia. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 13, 59-102.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora. ISBN 9720348151
- Lopes M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: APPACDM. ISBN: 9728195885.
- Manjón, D. G. & Vidal, J. G. (1997). *Educación especial: Temario de oposiciones al cuerpo de maestros*. Madrid: Editorial EOS.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. ISBN: 851603903X.
- Mcananey, D. (2008). O contributo da CIF-CJ para a educação especial. In Ministério da Educação (Org.), *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC. ISBN: 9789727422838.

Mendes, E., Almeida, A., & Toyoda, C. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41, 81-93. Curitiba: Editora UFPR.

Ministério da Educação (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC. ISBN: 9789727422838.

Morais, C. M. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em 7 de março de 2012, em: <http://www.ipb.pt/~cmmm>

Morgado, J. C. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: ISPA. ISBN: 9728400586.

Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720348232.

Nielsen, L. B. (1999) *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345039.

Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (1-2), 139-49. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (2010). Editorial. *Escola Moderna*, 5 (38), 3-4.

Nogueira, J. H. (2007). A construção de uma educação inclusiva em Portugal não se pode basear na catalogação de alunos. *A Página da Educação*, 167. Acedido em 13 de janeiro de 2012, em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=167&doc=12351>

Nóvoa, A. (1989). Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. *Análise Psicológica*, VII (1-2-3), 435-456.

Nóvoa, A. (1991). A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola, *Inovação*, 4 (1), 63-76.

Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote. ISBN: 9722010042.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720341033.

- Odom, S. & Schwartz, I. (2007). Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar. In S. Odom (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 131-146). Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720346322.
- Pacheco, J. (2000). *Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal*. Acedido em 10 de janeiro de 2012, em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>
- Pereira, A. (2003). *SPSS – Guia prático de utilização. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 9789726185109.
- Pereira, A. S. (2004). *Educação multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa. ISBN: 9724136531.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 9728339097.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 34-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353359.
- Quintas, J. (1998). Educação especial: o direito à diferença. *Revista Integrar*, 15, 28-31.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva. ISBN: 9726622759721.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Ribeiro, J. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. USA: ERIC Digest. Acedido em 22 de janeiro de 2012, em: <http://www.ericdigests.org/1998-1/general.htm>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 9789727421282.

- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. ISBN: 9789898151087.
- Saint-Maurice, A. (1997). *Identidades reconstruídas: Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta Editora. ISBN: 972802763X.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Noesis*, 71, 30-33. Acedido em 30 de janeiro de 2012, em: www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_Revista71.pdf
- Santos, E. B. (2007). Editorial. *Noesis*, 71, 5. Acedido em 30 de janeiro de 2012, em: www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_Revista71.pdf
- Santos, M., Matos, F., & Fonseca, T. (2009). Que se ganha com o trabalho de projecto? *Noesis*, 76, 26-29. Acedido em 30 de janeiro de 2012, em: www.min-edu.pt/data/Noesis/noesis_Revista76.pdf
- Sedano, A. M. & Perez, M. R. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel Kapelsz. ISBN: 8470464698.
- Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. São Paulo: Artmed. ISBN: 9798536303146.
- Serra, H. (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber e Educar*, 10, 31-50. Acedido em 25 de janeiro de 2012, em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/27>
- Serra, H. (2009). Educação especial: Estigma ou diferença? *Saber e Educar*, 14, 1-5. Acedido em 25 de janeiro de 2012, em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/340>
- Silva, A. (2011). *As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudo em Portugal e Espanha)*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação.
- Silva, M. E. (1992). *Sobredotados, suas necessidades educativas específicas*. Porto. Porto Editora. ISBN: 9720340290.
- Silva, O. E. (2009). Da exclusão à inclusão, concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sobral, M. L. (1999). *Um aluno muito problemático*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9789720348340.

- Teodósio, L. M. (2006). *Posições e atitudes de professores face às mudanças em educação: um caso no 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Thurler, M. G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed. ISBN: 8573078553.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Unesco (2001). *Open file on inclusive education*. Paris: Unesco.
- Vala, J., Monteiro, M. B. & Lima, M. L. (1988). Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias. *Análise Social*, XXIV (101-102), 663-687.
- Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 5 (38), 5-34.
- Valverde, I. G. (2006). *A crença dos professores do 1º ciclo do ensino regular e da educação especial face à inclusão*. Tese de Mestrado em Psicologia. Porto: Universidade do Porto.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A. & Silva, N. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Plátano. ISBN: 9727072968.
- Vinha, E. (2009). *Formar para inovar: Um estudo de caso com pequenas e médias empresas (PME) do norte do país*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Wang, M. (1997). Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 9728353359.
- Warwick, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma escola inclusiva* (pp. 111-122). Porto: Porto Editora. ISBN: 9720345071.

Legislação

Assembleia Constituinte (1976), *Constituição da República Portuguesa* – V Revisão Constitucional. Acedido em 30 janeiro de 2012, em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Assembleia Geral das Nações Unidas (1948), *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido em 30 de janeiro de 2012, em: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>

Assembleia da República (1986). *Lei n.º 46/86*, Diário da República n.º 237, I série, de 14 de outubro.

Assembleia da República (1989). *Lei n.º 9/89*, Diário da República n.º 100, I série, de 2 de maio.

Conselho Nacional de Educação (1999). Parecer n.º 1/99. Diário da República n.º 40, II série, de 17 de fevereiro.

Ministério da Educação (1990). *Decreto-Lei n.º 35/90*, Diário da República n.º 21, I série, de 25 de janeiro.

Ministério da Educação (1991). *Decreto-Lei n.º 319/91*, Diário da República n.º 193, I série A, de 23 de agosto.

Ministério da Educação (1999). *Despacho conjunto n.º 198/99*, Diário da República n.º 52, II série, de 3 de março.

Ministério da Educação (1999). *Despacho conjunto n.º 891/99*, Diário da República n.º 244, II série, de 19 de outubro.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 240/2001*, Diário da República n.º 201, I série A, de 30 de agosto.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001*, Diário da República n.º 201, I série A, de 30 de agosto.

Ministério da Educação (2004). *Lei n.º 38/2004*, Diário da República n.º 194, I série A, de 18 de agosto.

Ministério da Educação (2008)., *Decreto-Lei n.º 03/2008*, Diário da República n.º 4, I série, de 18 de agosto.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

I – Dados pessoais e profissionais

1. Género

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade

< 30 anos ☐ 30 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ > 50 anos ☐

3. Tempo de serviço

< 5 anos ☐ 6-15 anos ☐ 16-25 anos ☐ > 25 anos ☐

4. Grupo de docência (no corrente ano letivo)

Pré-escolar ☐ 1º CEB ☐ 2º CEB ☐ 3º CEB ☐ Educação especial ☐

5. Situação Profissional

Docente do quadro de Agrupamento ☐ Docente do QZP ☐ Docente contratado ☐

6. Localização da escola onde leciona

Região norte ☐ Região centro ☐ Região sul ☐ Ilhas ☐

II – Formação e experiência profissional

1. Formação académica

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Pós-graduação ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

2. A sua formação inicial integrou alguma disciplina no domínio das Necessidades Educativas Especiais?

Sim ☐ Não ☐

3. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim ☐ Não ☐

4. Já frequentou ações de formação relacionadas com a Educação Especial?

Sim ☐ Não ☐

5. Se respondeu sim, essas ações de formação ajudaram-no(a) a encontrar novas respostas para as necessidades dos seus alunos?

Sim ☐ Não ☐

6. Tem ou já teve, no seu grupo ou turma, crianças com NEE?

Sim ☐ Não ☐

7. Sente-se preparado(a) para trabalhar com essas crianças?

Sim ☐ Não ☐

8. Considera que o número de crianças na sua turma ou grupo lhe permite dedicar tempo e atenção suficientes às crianças com NEE?

Sim ☐ Não ☐

III – Caracterização da escola

1. Há quantos anos está a lecionar na escola onde se encontra atualmente?

1-2 anos ☐ 3-5 anos ☐ 6-9 anos ☐ 10 ou mais anos ☐

2. Sente-se satisfeito com as condições de trabalho e o ambiente da escola?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

3. Na sua escola, há reuniões de trabalho entre os docentes, para além daquelas por imposição legal?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

4. Existe um clima de cordialidade e simpatia entre a maioria dos docentes da escola?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

5. Os docentes sabem quais os recursos existentes na escola para apoiar os alunos com NEE e utilizam esses recursos?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

6. A gestão da escola valoriza e apoia o trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

7. A gestão da escola encoraja e facilita oportunidades de formação contínua dos docentes?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

8. Sente que a maioria dos docentes da sua escola trabalham para um projeto comum e partilham os mesmos objetivos?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

9. Considera que a maioria dos docentes são ativamente incentivados a envolverem-se na vida da escola?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

10. Considera que na sua escola existe uma relação de trabalho colaborativo entre os docentes?

Sim ☐ Não ☐ Não sei ☐

IV – Colaboração entre docentes em geral

1. Posso contar com a ajuda e o apoio da maior parte dos meus colegas.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

2. Tenho pouca disponibilidade para colaborar com os docentes da minha escola.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

3. Trabalho melhor em equipa quando tenho um bom relacionamento pessoal com o(s) outro(s) docente(s).

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

4. Encaro a educação e o ensino como um projeto colaborativo, em que todos os elementos da equipa docente se apoiam mutuamente.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

5. Gosto de partilhar com os meus colegas informações úteis para o trabalho pedagógico.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

6. Não me sinto à vontade para discutir com outros docentes problemas que surjam na minha prática pedagógica.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

7. Consigo alterar as minhas estratégias de ensino a partir de sugestões bem intencionadas dos meus colegas.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

8. Em geral, prefiro trabalhar sozinho(a) na sala de aula, em vez de trabalhar em equipa.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

9. Considero que os docentes não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, porque não o desejam.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

10. Considero que os docentes não colaboram mais entre si sobre assuntos profissionais, porque não o conseguem, devido às condições organizacionais (horários, carga de trabalho...) ou estruturais (organização departamental, limitações espaciais...).

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

V – Colaboração entre os docentes da educação regular e o docente da educação especial

1. Sinto que tenho pouco tempo ou não possuo um horário compatível para o trabalho conjunto com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

2. Costumo discutir, semanalmente ou quinzenalmente, aspetos da minha prática profissional com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

3. Converso, semanalmente ou quinzenalmente, com o docente da educação regular/educação especial acerca das crianças com NEE.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

4. Tenho por hábito elaborar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

5. Planifico, semanalmente ou quinzenalmente, em conjunto com o docente da educação regular/educação especial as atividades, aulas ou adaptações curriculares para as crianças com NEE.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

6. Costumo trocar com o docente da educação regular/educação especial materiais pedagógico-didáticos adequados às crianças com NEE.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

7. Tenho vontade e gosto de colaborar com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

8. Existe um ambiente agradável e, simultaneamente, eficiente na minha relação profissional com o docente da educação regular/educação especial.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

9. Partilho com o docente da educação regular/educação especial os mesmos objetivos pedagógicos.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

10. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é praticamente inexistente.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

11. Considero que, na minha prática profissional, há um bom clima de relação com o docente da educação regular/educação especial, mas não existe trabalho em equipa.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

12. Considero que, na minha prática profissional, a colaboração com o docente da educação regular/educação especial é uma obrigação imposta burocraticamente.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

13. Considero que, na minha prática profissional, divido com o docente da educação regular/educação especial a responsabilidade de planificar, intervir e avaliar para uma resposta educativa inclusiva.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

14. Algumas reuniões que realizo em equipa com o docente da educação regular/educação especial são propostas por um(a) de nós, de forma voluntária, para que possamos planificar e refletir, procurar novas soluções e aprendermos em conjunto.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

15. Costumo elaborar o Programa Educativo Individual (PEI) juntamente com o docente da educação regular/educação especial e com total partilha de ideias e decisões (não sendo apenas uma soma das partes).

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

16. As ideias que troco com o docente da educação regular/educação especial têm contribuído para a melhoria e transformação das minhas práticas, tendo em vista o desenvolvimento da criança com NEE.

Discordo totalmente ☐ Discordo parcialmente ☐ Nem concordo nem discordo ☐
Concordo parcialmente ☐ Concordo totalmente ☐

VI – Conceito de colaboração

1. Indique pelo menos três aspetos que considera importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes.

2. Refira igualmente pelo menos três aspetos que, na sua opinião, podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais profícua.

3. De entre as seguintes características, escolha as cinco que considera corresponderem melhor à sua ideia de colaboração.

- ☐ Conversar sobre os alunos
- ☐ Trocar opiniões acerca da prática docente
- ☐ Trocar materiais pedagógico-didáticos
- ☐ Elaborar em conjunto materiais de ensino
- ☐ Planificar as aulas em conjunto
- ☐ Partilhar experiências
- ☐ Procurar ideias ou soluções
- ☐ Discutir problemas comuns
- ☐ Receber ajuda e prestar apoio
- ☐ Partilhar responsabilidades

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE B – Respostas às questões abertas sobre o conceito de colaboração e respetiva análise de conteúdo

1. Indique pelo menos três aspetos que considera importantes para o bom êxito do trabalho em equipa ou da colaboração entre docentes.

- A partilha – O bom ambiente – A aprendizagem – A cooperação entre os docentes
- Abertura – Diálogo – Empenho
- Afinidade – Respeito
- Articulação – Intercâmbio – Partilha
- Boa relação interpessoal – Troca de opiniões sobre a prática docente – Partilhar experiências
- Boa relação pessoal – Empenho profissional – Tempo para trabalho conjunto (planificação, intervenção e avaliação)
- Bom ambiente – Partilha de material – Respeito
- Bom ambiente profissional – Apoio da direção – O objetivo é exclusivamente o aluno
- Bom entendimento – Reflexão sobre o percurso do aluno – Compatibilidade de horário
- Bom relacionamento – Objetivos comuns – Gosto pelo trabalho
- Bom relacionamento – Partilha de ideias – Planificação em conjunto
- Bom relacionamento – Trabalho colaborativo – Planificação conjunta
- Bom relacionamento entre docentes – Horários compatíveis – Trabalhar com fim a obter o mesmo objetivo – Compartilhar entre si experiências, conhecimentos, relatos
- Bom relacionamento interpessoal – Estar motivado para o ensino – Haver reconhecimento do nosso trabalho
- Bom senso – Empenho – Partilha de experiências e de materiais
- Capacidade de interajuda – Capacidade de partilhar – Saber ouvir.
- Clima da escola – Cultura de agrupamento – Incentivo à prática colaborativa pelo órgão de gestão
- Colaboração – Dedicação – Interesse
- Colaboração – Humildade (o saber não é estanque, ninguém sabe tudo) – Seriedade no trabalho
- Colaboração – Responsabilidade – Gosto em aprender mais
- Colaboração – Trabalho em equipa – Participação – Disponibilidade
- Colaboração ativa entre todos os intervenientes – Reuniões periódicas bem orientadas e planificadas – Bom ambiente e partilha de forma a trabalharmos para o mesmo fim
- Companheirismo – Profissionalismo – Cooperação
- Compreensão – Vontade – Persistentes
- Confiança – Colaboração – Dedicação – Partilha.
- Confiança mútua – Cumplicidade entre todos – Espírito de entreajuda
- Conhecer o aluno – Pensar o ensino da mesma maneira – Saber ser assertivo

- Conhecerem bem o aluno – Haver disponibilidade de ficar a trabalhar mais horas do que aquelas que nos são pedidas – Haver empatia entre os professores que estão a trabalhar em conjunto
- Cooperação – Respeito – Profissionalismo
- Definir objetivos e linhas de ação comuns – Estreita colaboração entre os profissionais em todas as linhas de ação – Envolver o máximo possível a família no processo educativo
- Diálogo – Partilha de materiais – Avaliação do trabalho
- Diálogo honesto – Disponibilidade – Conhecimento.
- Disponibilidade – Abertura – Partilha de materiais
- Disponibilidade – Interajuda – Colaboração
- Disponibilidade – Motivação – Partilha
- Disponibilidade – Simpatia – Empenho
- Disponibilidade – Tempo – Vontade comum para a colaboração – Abertura para ouvir opiniões diferentes
- Disponibilidade – Capacidade de iniciativa – Motivação
- Disponibilidade de tempo – Empenho – Motivação
- Disponibilidade de tempo – Vontade – Saber
- Disponibilidade e vontade dos docentes – Saber pedir ajuda e reconhecer a sua falta de experiência ou conhecimento – Uma relação de compreensão e entreajuda entre os docentes – Um ambiente confortável e descontraído de trabalho
- Disponibilidade para partilha – Estar aberto a novas ideias e métodos – Pensar no êxito dos alunos
- Disponibilidade para partilhar ideias – Aceitação das ideias do outro – Horário compatível
- Disponibilidade pedagógica e estratégica – Comungar objetivos comuns com vista à eficiência das aprendizagens dos alunos – Bom relacionamento profissional.
- Disponibilidade por ambas as partes – Bom ambiente de trabalho – Espírito de equipa e iniciativa
- Distribuição de horas contemplada no serviço do professor – Trabalho supervisionado e avaliado por colega competente – Equipas de trabalho reduzidas
- Empatia – Confiança – À vontade
- Empatia – Empenho – Flexibilidade
- Empatia – Mesmo estilo de trabalho – Partilha de ideias
- Empatia – Profissionalismo – Colaboração
- Empatia entre as pessoas – Partilha
- Empenho e dedicação para melhorar os resultados obtidos pelos alunos NEE – Interesse em querer desenvolver o melhor trabalho possível com as crianças – Motivação.
- Espírito de equipa – Respeito mútuo – Disponibilidade
- Ética – Brio profissional – Dar a sua opinião e ouvir a dos outros

- Flexibilidade – Espaço de trabalho comum ou próximo – Gosto pela partilha de ideias e experiências
- Haver mais horas de apoio educativo para alunos com NEE – Haver maior colaboração de ambas as partes – O professor titular deve aceitar a criança com NEE na sala de bom agrado e com muito carinho
- Honestidade – Lealdade – Franqueza
- Horários compatíveis – Disponibilidade por parte dos professores – Gostarem de trabalhar com alunos com NEE
- Horários compatíveis – Vontade de ambas as partes – Conhecimentos da problemática em causa
- Humildade – Capacidade de mudança – Tempo para trabalhar (sem imposições)
- Humildade – Segurança – Abertura a novas ideias
- Incentivo e exemplo por parte do órgão de gestão – Tempo disponível para o trabalho em equipa – Partilha de experiências e de conhecimento de ambas as partes
- Informação inicial que recebo dos colegas do ensino especial sobre cada caso em particular – Análise de resultados obtidos pelos alunos NEE – Orientação que recebo dos colegas do ensino especial com base na análise dos resultados obtidos pelos alunos
- Inter-ajuda – Humildade – Ser democrático
- Interesse – Motivação – Disponibilidade
- Lealdade – Cooperação – Empenho
- Levantamento das necessidades das crianças – Troca de informação – Definição de estratégias para o desenvolvimento do trabalho
- Mais tempo efetivo para reunir – Motivação para o trabalho – Reconhecimento pelo trabalho desenvolvido
- Momentos de descontração e diversão entre os docentes – Unidade nas prioridades estabelecidas no projeto educativo – Humildade e sentido de partilha entre os docentes
- Motivação – Disponibilidade – Profissionalismo
- Motivação pessoal – Disponibilidade – Gosto em partilhar – Gosto por aprender – Humildade – Profissionalismo
- O bom relacionamento – A disponibilidade horária – A vontade de aprender em conjunto
- O conhecimento das metas educativas por ciclo de estudos – O conhecimento de aspetos relacionados com a comunicação entre pares – A capacidade de alterar procedimentos antigos, fruto das tradições profissionais
- O êxito do trabalho em equipa ou de colaboração interpares está completamente ferido de morte pelas medidas que paulatinamente vão sendo aplicadas à atividade e carreira docente por parte da tutela
- Objetivos comuns – Bom relacionamento – Partilha de conhecimentos

- Oferecer formação no ensino especial – Apetrechar o agrupamento de escolas com mais docentes detentores de formação no ensino especial – Apetrechar o agrupamento de escolas com mais psicólogos/coordenação de trabalho com docentes
- Partilha – Colaboração –Diálogo
- Partilha – Cooperação – Autoestima
- Partilha – Cooperação – Co-responsabilização
- Partilha – Cooperação – Diálogo
- Partilha – Disponibilidade – Confiança
- Partilha – Entreajuda – Otimismo
- Partilha – Profissionalismo – Respeito
- Partilha – Respeito – Colaboração
- Partilha – Respeito – Cooperação
- Partilha de conhecimentos – Partilha de estratégias – Partilha de material didático
- Partilha de conhecimentos e materiais – Definir objetivos e estratégias – Avaliação dos progressos do aluno
- Partilha de conhecimentos: desempenho da criança e o meio que a criança se insere – Planificação das ações – Abertura para aceitar o conhecimenos do outro interlocutor – Empenho profissional
- Partilha de experiências pedagógicas – Disponibilidade de tempo – Bom relacionamento interpessoal
- Partilha de ideias – Partilha de experiências – Trabalho em equipa
- Partilha de ideias – Respeito mútuo – Construção dos materiais pedagógicos em conjunto
- Partilha de ideias – Tentar solucionar problemas existentes – Partilhar responsabilidades
- Partilha de informações/material – Aquisição de novas práticas – Crescimento profissional
- Partilha de responsabilidades – Diálogo e partilha de conhecimentos e opiniões;
- Partilha de saberes – Partilha de dificuldades – Procura de soluções
- Partilhar a observação inicial da criança – Delinear caminhos estratégicos comuns – Trabalhar em equipe esses caminhos
- Partilhar experiências – Partilhar materiais – Planificar atividades em conjunto
- Partilhar insucessos e sucessos – Riscos – Desafios
- Planificação – Avaliação – Reunião
- Planificação – Colaboração – Avaliação – São três aspetos fundamentais para contribuir para o desenvolvimento global da criança com NEE
- Planificação conjunta – Avaliação regular – Adaptação conjunta das medidas a adotar
- Planificação das atividades letivas em conjunto – Elaboração dos testes – Presença da professora de educação especial durante as aulas
- Planificação em conjunto – Reuniões informais para troca e partilha de informação – Empatia e respeito mútuo

- Planificação em conjunto – Uniformização das estratégias de intervenção – Respeito mútuo pelas metodologias/práticas de trabalho – Esforços conjuntos no sentido de uma melhor rentabilização das mesmas para o bem-estar geral da criança.
- Planificação/avaliação conjunta – Partilha de saberes – Procura de respostas em conjunto para solucionar dificuldades que surjam
- Planificar em conjunto – Discutir planos de intervenção para a melhoria da prática pedagógica
- Possuir objetivos comuns: sucesso e bem-estar dos alunos – Análise e discussão em equipa – Partilha de ideias e conhecimentos
- Privilegiar lógicas de trabalho em equipa – Boa comunicação, ouvir e valorizar a participação de cada um – Discutir abertamente as divergências, sentir-se à vontade para se expressar sobre as questões em debate – Respeito mútuo
- Profissionalismo – Dedicação – Pedagogia
- Relacionamento interpessoal – Trabalho cooperativo – Respeito pelas opiniões do outro
- Respeito – Cooperação – Interação
- Respeito – Cooperação – Partilha
- Respeito – Cordialidade – Empenho mútuo
- Respeito – Espírito de colaboração – Disponibilidade
- Respeito – Espírito de equipa
- Respeito entre pares – Capacidade de diálogo – Sentimentos de partilha
- Respeito mútuo – Disponibilidade de horário – Troca de materiais
- Respeito mútuo – Planificação adequada – Inter-ajuda
- Respeito pelo trabalho do outro – Disponibilidade – Acreditar no trabalho de equipa
- Saber que temos uma boa motivação e que o resultado será uma recompensa (ajudar alunos no seu desenvolvimento) – Disponibilidade e boa vontade de ambas as partes – Bom relacionamento entre os docentes envolvidos
- Saber/gostar de partilhar – Saber planificar/refletir/procurar soluções – Saber/gostar de trabalhar em equipa
- Sucesso dos alunos – Partilha – Disponibilidade
- Tempo – Espaço – Vontade de fazer sempre mais
- Tempo – Objetivos em comum – Empatia
- Tempo – Vontade dos colegas para discutir esses assuntos
- Tempo definido no horário – Boas relações entre ambos – Espírito de cooperação
- Tempo disponível e não perdido com “tutorias”, “apoios” ineficientes, e demais sucedâneos – Existência de locais de trabalho específicos e apropriados – Material devida e responsabilmente utilizado e mantido
- Ter sempre presente o interesse e desenvolvimento da criança – Dar prioridade à criança na novidade e na diferença – Possibilitar um diálogo saudável e construtivo
- Ter vontade de partilhar saberes – Saber ouvir outras propostas de trabalho – Gostar de inovar nas práticas pedagógicas

- Trabalho em equipa – Trabalharemos os mesmos conteúdos – Planificaremos em conjunto
- Trabalho feito de mãos dadas – Consciência que temos em mãos uma criança para ajudar a crescer – Criança é um todo
- Troca de ideias – Cooperação – Flexibilização
- Troca de partilhas do trabalho realizado com o docente do regular e do especial – Abordagem e avaliação das estratégias aplicadas – Planificação das estratégias em conjunto
- Um bom ambiente de trabalho – Ideias homogêneas – Trabalho de cooperação e continuar essa cooperação num trabalho estreito e determinado no ensino regular
- Um bom relacionamento – Interajuda entre os docentes – Partilha de experiências e atividades
- Uma prática mais reflexiva – Partilha de experiências – Partilha/elaboração de materiais
- Valorizar as ideias do outro – Saber partilhar tarefas e responsabilidades – Planificar e organizar o trabalho em conjunto
- Vontade – Espírito de equipa – Bom ambiente

2. Refira igualmente pelo menos três aspetos que, na sua opinião, podem dificultar o trabalho em equipa ou impedir que a colaboração docente seja mais profícua.

- A existência de cotas no sistema de avaliação dos docentes – O excesso documental que limita o tempo disponível para a partilha entre docentes – Mais do que a diferença de metodologia, o diferente nível de entrega e compromisso com o trabalho
- A existência de um professor do ensino especial para um agrupamento enorme – Falta de tempo devido à incompatibilidade de horário – Falta de aceitação das ideias e sugestões do outro
- A falta de horários compatíveis – Falta de vontade em se juntarem depois das horas letivas – Pouca motivação perante o atual estado da classe docente
- A falta de relação profissional, da integração entre todos – Falta de comunicação entre docentes e órgãos de gestão – A existência na maioria das escolas de trabalho em grupo e não em equipa: na equipe, as pessoas trabalham juntas, e envolvem-se na tarefa de todos, numa lógica de total comprometimento; no grupo, por sua vez, cada um executa e se responsabiliza pelas tarefas designadas por líder
- A lógica organizacional do sistema educativo – Um elemento que gosta de opinar, mas não de ouvir as contribuições dos outros – Baixo nível de confiança, mau clima de trabalho
- A não partilha – Horários incompatíveis – Boa vontade
- A não verificação de qualquer um dos três aspetos referidos no ponto um (Partilha de experiências pedagógicas – Disponibilidade de tempo – Bom relacionamento interpessoal)
- A preguiça de alguns docentes – O mau relacionamento interpessoal – Falta de motivação no trabalho

- Alguns não gostarem ou não terem tempo para assimilar a mudança possível que fica aquém da desejada como ótima para o sucesso dos alunos
- Ambiente de escola desconfortável e frio – Horários descoordenados – Muito e diversificado trabalho do docente
- Antipatia – Quando o colega se foca unicamente na legislação e passa a responsabilidade toda para o docente titular – Falta de cooperação
- Arrogância – Falta de empenho – Indiferença
- Ausência de diálogo entre o professor titular de turma e o professor da educação especial – Não planejamento conjunto de atividades – Não aceitação de sugestões, caso estas reforcem o desenvolvimento da crianças por ambas as partes
- Ausência de diálogos entre o Professor Regular e o Professor da Educação Especial – Ausência da troca de materiais – Não colaboração
- Ausência de formação na maioria dos professores na área do ensino especial (que Faculdades / Universidades preparam futuros professores para lidarem com o ensino especial?) – Insuficiência de psicólogos no agrupamento de escolas – Carência de investimento, a níveis superiores, neste setor
- Burocracia – Prazos a cumprir – Disponibilidade
- Burocracia excessiva – Excesso de reuniões – Incompatibilidade de horário
- Burocratização – Condicionais extremos – Competição
- Carga horária excessiva – Burocracia a mais – Falta de conhecimento sobre os alunos NEE
- Carga horária excessiva – Poucas horas de apoio da Educação Especial – Nem sempre a planificação é feita em conjunto
- Competição pelos lugares – Avaliação docente – Falta de tempo
- Competitividade – Dificuldade em aceitar as ideias dos outros – Presunção
- Demasiadas certezas – Falta de empenho profissional – Falta de partilha
- Desconfiança – Egoísmo – Derrotismo
- Desconfiança – Medo de ser observado e avaliado – Achar que já se sabe tudo
- Desconfiança entre os elementos – Não conhecer verdadeiramente o significado da palavra “cooperação” – Falta de empenho similar entre todos os elementos do grupo
- Desconhecimento da área – Falta de tempo – Falta de motivação
- Desinteresse – Desmotivação – Incompatibilidade
- Desinteresse – Falta de vontade de mudar ou adaptar novos métodos – Incompatibilidade de ideias e personalidade
- Desinteresse – Horário – Relações interpessoais
- Desonestidade – Deslealdade – Falta de confiança
- Desvalorização do trabalho pedagógico realizado por um dos docentes – Número de crianças por grupo e trabalho em excesso dificultando as reuniões/encontros entre os dois docentes – Inflexibilidade no trabalho pedagógico
- Disponibilidade de tempo – Empenho – Motivação

- Distância entre sede de agrupamento e escola – Falta de comunicação entre docente e prof do ensino especial – Pouca partilha de saberes
- Distâncias geográficas – Flexibilidade mental – Individualismo
- Excesso de alunos por sala – Excesso de trabalho burocrático – Alguma desmotivação na classe docente
- Excesso de protagonismo de “individualidades” – Excesso de burocracia, na sua maioria desnecessária – Falta de vocação para o ensino
- Excesso de trabalho – Horário muito preenchido – Muita burocracia
- Existência de quezílias pessoais e grupais – Falta de tempos comuns no próprio horário – Desmotivação
- Falta de alguma das referidas atrás (Cooperação – Respeito – Profissionalismo)
- Falta de comunicação entre os docentes – Pedagogia diferente
- Falta de conhecimentos do professor – Má vontade de trabalhar em equipa – Falta de momentos de partilha e planificação
- Falta de diálogo – Dificuldade em relacionar-se – Falta de amor no que faz
- Falta de diálogo – Falta de condições – Falta de tempo
- Falta de diálogo – Falta de interesse em solucionar os problemas existentes – Poucas horas de apoio às crianças com NEE
- Falta de disponibilidade – Dificuldade em aceitar as ideias dos outros – Imposição de ideias próprias
- Falta de disponibilidade – Dificuldade em trabalhar em equipa – Métodos e ritmos diferentes de trabalho
- Falta de disponibilidade – Sobrecarga de trabalho – Ausência de competências de trabalho em equipa
- Falta de empenho – Desinteresse – Falta de tempo
- Falta de empenho e interesse pelas competências a adquirir pelos alunos NEE – Colocar a responsabilidade, ao professor titular de turma, de construir o PEI bem como planificar sozinho todas as tarefas dos alunos com NEE, inclusivamente as que serão trabalhadas com o professor do ensino especial – Não olhar para a criança como uma criança com dificuldades ou limitações, mas como um “totó” que não há nada a fazer para que aprenda alguma coisa, da parte do prof. do ensino especial, afinal o responsável pela avaliação é o professor titular de turma. (Já tive oportunidade de trabalhar com excelentes profissionais na área e o azar de me cruzar com outros que só estão em NEE, para ter emprego)
- Falta de formação nesta área
- Falta de horário compatível – Excesso de trabalho burocrático dos docentes, cansaço – Desmotivação do docente pelo ensino – Falta de abertura para novas aprendizagens e partilha de materiais
- Falta de intencionalidade educativa por parte da equipe docente – Estratégias não planeadas em comum – A não inclusão de estratégias diferenciadas pela equipe docente

- Falta de motivação – Falta de profissionalismo – Isolamento profissional
- Falta de preparação científica (de base) – Não ouvir e não respeitar a opinião dos outros – Não fazer o “trabalho de casa”
- Falta de profissionalismo – Egoísmo – Falta de colaboração
- Falta de recursos – Falta de vontade de trabalhar – Mau ambiente entre colegas
- Falta de responsabilidade, incompetência, sobranceria
- Falta de tempo – Desinteresse – Falta de ética profissional
- Falta de tempo – Espaço físico – Excesso de trabalho burocrático
- Falta de tempo – Falta de vontade – Falta de conhecimentos
- Falta de tempo – Falta de vontade – Falta de profissionalismo
- Falta de tempo – Horários incompatíveis – Falta de vontade dos colegas
- Falta de tempo – Horários muito preenchidos – Excesso de trabalho burocrático
- Falta de tempo – Má vontade – Desmotivação
- Falta de tempo – Mau relacionamento entre os elementos da equipe educativa – Falta de incentivos e de iniciativa para a elaboração de projectos, estratégias, objectivos e reuniões
- Falta de tempo para reunir – O absentismo da família – A falta de vontade em colaborar
- Falta de vontade – Falta de disponibilidade – Incompatibilidade de horários
- Falta pessoal auxiliar
- Falta tempo – Falta de confiança
- Grande carga de trabalho
- Horário – Falta de vontade – Egoísmo
- Horário de trabalho incompatível – Sobrecarga de trabalho por elevado nº de alunos – Burocracia inerente aos alunos com NEE
- Horário sobrecarregado
- Horários – Demasiadas turmas – Falta de tempo conjunto
- Horários – Falta de formação na área – Dificuldade em saber partilhar
- Horários – n.º de alunos
- Horários – Número de alunos por turma – Individualismo dos professores
- Horários – Sobrecarga de trabalho
- Horários incompatíveis – O professor do ensino especial percorrer muitas escolas e estar pouco tempo com as crianças.
- Horários incompatíveis e recurso a e-mail pode tornar virtual a partilha de experiências e resoluções entre os docentes – Ausência de um mediador na discussão entre docentes sobre um dado problema ou situação pode levar a conflitos pouco produtivos – Grupos numerosos tende a diluir a contribuição e identidade de cada parceiro e a uma menor especialização e maior demora na resolução de problemas
- Imposição – Falta de informação – Burocracia
- Incompatibilidade de feitios – Falta de empenho no trabalho – Irresponsabilidade
- Incompatibilidade de horários – Excesso de trabalho burocrático

- Incompatibilidade de horários – Inflexibilidade – Disparidade de objetivos
- Incompatibilidade de horários para reunir – Turmas cada vez maiores e com alunos com características cada vez mais heterogêneas
- Incompatibilidade horária
- Incompatibilidades pessoais – Desinteresse/falta de empenho profissional (de qualquer das partes) – Sobrecarga de tarefas – Falta de tempo para trabalho conjunto
- Indisponibilidade de tempo – Falta de vontade – Falta de conhecimentos
- Individualismo – Carga horária – Desorganização.
- Individualismo – Falta de cooperação – Falta de tempo.
- Individualismo – Horários incompatíveis – Mau ambiente escolar
- Insegurança profissional – Resistência em relação a novas aprendizagens – Falta de condições estruturais
- Intolerância – Indisponibilidade – Desinvestimento.
- Inveja – Frustração – Desinteresse
- Inveja – Maldade – Desinteresse
- Isolamento – Acomodação – Falta de respeito
- Isolamento – Elevado numero de alunos com dificuldades – Irresponsabilidade – Falta de apoio e interesse
- Isolamento – Falta convívio
- Isolamento – Falta de trabalho em equipa – Falta de vontade de aprender com os pares
- Má aceitação de opiniões contrárias – Desinteresse sobre determinadas áreas não associadas ao seu grupo de recrutamento
- Mau ambiente de trabalho – Falta de tempo devido à incompatibilidade de horário
- Mostrar-se incomodado com a presença do outro docente – Falta de diálogo – Pouca cedência de materiais
- Não motivação – Pouco profissionalismo – Pouca cooperação
- Não possuir os mesmos objetivos – O desinteresse – O egoísmo
- Não tenho nada a referir
- Não ter espírito de equipa – Não querer partilhar ideias
- Não ter vontade para mudar – Não ter vontade para conhecer – Não se adaptar às mudanças – Resistir a novas técnicas e pedagogias
- Narcisismo – Individualismo – Dificuldade em dialogar e partilhar opiniões/materiais
- Neste momento está tudo mal: Estatuto da Carreira Docente, Estatuto Disciplinar do Aluno, Organização e Gestão Curricular, Organização e Gestão Escolar. A escola pública, inclusiva mas diferenciadora no mérito de cada aluno, acabou. Quem tem dinheiro tem direito a um ensino sério (no ensino particular) embora a sua qualidade e os seus méritos estejam ainda por provar. Mas pelo menos os alunos não fazem dos seus professores uns palhaços, a quem tudo se pode fazer sem penalizações de maior. A educação, tal como a economia bateu no fundo...

- Número elevado de horas letivas e consequente falta de disponibilidade – Incompatibilidade de horários – Carga horária atribuída aos professores do ensino especial demasiado reduzida para trabalhar com cada aluno de forma mais célere e eficaz
- O contrário dos anteriores (Tempo definido no horário – Boas relações entre ambos – Espírito de cooperação)
- O excesso de carga horária letiva e não letiva – O excesso de trabalho burocrático na escola – A não partilha de experiências profissionais
- O individualismo e orgulho das pessoas – Um ambiente de competição entre os docentes – Medo de errar
- O relacionamento inexistente – Falta de disponibilidade horária – Falta de vontade de partilhar experiências
- Os diferentes horários – A falta de alguma responsabilidade – O não gostar de partilhar
- Pensar que o grupo turma é sua pertença – Não gostar de alterar hábitos de trabalho e horários – Pensar que já tentou todas as possibilidades
- Pouca disponibilidade – Conciliação horários – Mau relacionamento
- Poucas horas de apoio educativo – Sobrecarga de horários – Turmas numerosas
- Poucas horas para cada criança NEE – Falta de abertura para a partilha – Metodologias adotadas
- Preconceito – Arrogância
- Preconceitos e falta de investimento nestas crianças, não são nossas – Pouca responsabilidade efetiva (muita conversa, documentos e pouco trabalho investido na interação com as crianças) – Trabalho descontínuo e fragmentário
- Prepotência – Falta de disponibilidade – Falta de diálogo
- Professores exaustos com o comportamento dos alunos – Professores desmotivados – Falta de reconhecimento e de apoio pela sociedade e pelas hierarquias superiores
- Protagonismo – Individualismo – Desconhecimento
- Resistência à mudança – Pouco incentivo por parte das direções das escolas
- Rigidez – Antipatia – Falta de empenho
- Saber tudo – Não aceitar a opinião dos outros – Ser incapaz de alterar práticas letivas
- Sobrecarga do horário – Horários diferentes
- Tempo – Vontade – Incompatibilidade
- Tentativas de imposição de práticas ou metodologias com as quais não nos identificamos ou em sentido contrário a desvalorização das mais valias profissionais de cada um dos docentes
- Tipo de liderança do órgão de gestão – Tempo disponível – Falta de formação dos docentes em algumas áreas
- Trabalhar de “porta fechada” – Autoconfiança a mais – “Nunca ter tempo”
- Trabalho excessivo – Incompatibilidade dos horários – Muitos alunos
- Trabalho isolado – Não planificado – Sem espírito de equipa

- Turmas de efetivo muito elevado – Grande número de turmas por docente – Poucas horas de componente não letiva para reuniões
- Um mau ambiente – Não dar continuidade ao trabalho iniciado com interesse e determinação – Não valorizar o trabalho da educação especial
- Vou referir com particular força a inadaptação do atual esquema de horário do Ensino Especial
 - Falta de espaço nas nossas escolas para reuniões – Falta de espaços físicos para trabalhar e reunir nas nossas escolas

Total: 138 respostas, por ordem alfabética (43 inquiridos não responderam)

QUESTÃO 1 – Categoria I: Características da organização e gestão escolar para o bom êxito da colaboração							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Apoio educativo	—	Haver mais horas de apoio educativo para alunos com NEE	Presença da professora de educação especial durante as aulas	Trabalho supervisionado e avaliado por colega competente.	—	3	0,7%
Bom ambiente	Um bom ambiente de trabalho Bom ambiente Clima de escola	O bom ambiente Um ambiente confortável e descontraído de trabalho	Bom ambiente de trabalho	Bom ambiente profissional Bom ambiente	Bom ambiente	9	2,1%
Espaço de trabalho	Espaço de trabalho comum ou próximo	—	Existência de locais de trabalho específicos e apropriados Espaço	—	—	3	0,7%
Formação em educação especial	—	—	—	Oferecer formação no ensino especial Apetrechar o agrupamento de escolas com mais docentes detentores de formação no ensino especial	—	2	0,5%
Horários compatíveis	—	—	Horários compatíveis Horários compatíveis	Compatibilidade de horário Horário compatível	Horários compatíveis Horários compatíveis	6	1,4%
Incentivo / apoio da direção	Incentivo à prática colaborativa pelo órgão de gestão	—	—	Apoio da direção o objetivo é exclusivamente o aluno	Incentivo e exemplo por parte do órgão de gestão	3	0,7%
Reconhecimento do trabalho	—	Reconhecimento pelo trabalho desenvolvido	Haver reconhecimento do nosso trabalho	—	—	2	0,5%

Tempo disponível	Tempo para trabalho conjunto (planificação, intervenção e avaliação) Tempo definido no horário Disponibilidade de tempo	Mais tempo efetivo para reunir	Tempo disponível e não perdido com "tutorias", "apoios" ineficientes, e demais sucedâneos Disponibilidade de horário A disponibilidade horária Disponibilidade de horário Tempo	Tempo Disponibilidade de tempo Disponibilidade de tempo Distribuição de horas contemplado no serviço do professor Tempo Tempo Disponibilidade de tempo	Tempo disponível para o trabalho em equipa Haver disponibilidade de ficar a trabalhar mais horas do que aquelas que nos são pedidas	18	4,2%
Subtotal	8	5	12	15	6	46	10,8%

QUESTÃO 1 – Categoria II: Características pessoais dos docentes para o bom êxito da colaboração							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Abertura / aceitação	Abertura para aceitar os conhecimentos do outro interlocutor Abertura	O professor titular deve aceitar a criança com NEE na sala de bom agrado e com muito carinho	—	Abertura Abertura para ouvir opiniões diferentes Estar aberto a novas ideias e métodos Aceitação das ideias do outro	Abertura a novas ideias	8	1,9%
Capacidade de mudança	—	Gostar de inovar nas práticas pedagógicas	Capacidade de iniciativa Capacidade de mudança	A capacidade de alterar procedimentos antigos, fruto das tradições profissionais	—	4	0,9%
Dedicação	Dedicação para melhorar os resultados obtidos pelos alunos NEE	Dedicação	Dedicação Dedicação	—	Dedicação	5	1,2%

Disponibilidade	Disponibilidade Disponibilidade Disponibilidade Disponibilidade Disponibilidade Disponibilidade de ambas as partes Disponibilidade	Disponibilidade dos docentes Disponibilidade	Disponibilidade Disponibilidade por ambas as partes Disponibilidade por parte dos professores Disponibilidade por parte dos professores	Disponibilidade Disponibilidade Disponibilidade pedagógica e estratégica Disponibilidade Disponibilidade	Disponibilidade Disponibilidade Disponibilidade	22	5,2%
Flexibilidade	Flexibilidade	Flexibilização	—	Flexibilidade	—	3	0,7%
Gosto por aprender / trabalhar / adquirir conhecimentos	Gosto em aprender mais Gosto por aprender	A aprendizagem	Gostarem de trabalhar com alunos com NEE Gostarem de trabalhar com alunos com NEE Aquisição de novas práticas Crescimento profissional	O conhecimento das metas educativas por ciclo de estudos	Conhecimentos da problemática em causa Gosto pelo trabalho Conhecimento	11	2,6%
Honestidade / franqueza / lealdade	Lealdade	—	—	—	Honestidade Lealdade Franqueza	4	0,9%
Humildade	Humildade Humildade	Saber pedir ajuda e reconhecer a sua falta de experiência ou conhecimento	—	Humildade	Humildade (o saber não é estanque, ninguém sabe tudo) Humildade	6	1,4%
Motivação / interesse	Motivação Motivação Interesse Motivação pessoal Saber que temos uma boa motivação e que o resultado será uma recompensa	Motivação para o trabalho Otimismo	Motivação Motivação Estar motivado para o ensino Interesse	Motivação	Motivação	13	3,1%

Profissionalismo	Profissionalismo Profissionalismo Profissionalismo Interesse em querer desenvolver o melhor trabalho possível com as crianças	Profissionalismo Profissionalismo	—	Brio profissional	Seriedade no trabalho Profissionalismo Profissionalismo	10	2,4%
Saber ouvir	—	Saber ouvir outras propostas de trabalho	Ouvir e valorizar a participação de cada um	Saber ouvir	—	3	0,7%
Vontade	Vontade Boa vontade de ambas as partes	Vontade dos docentes Ter vontade de partilhar saberes	A vontade de aprender em conjunto Vontade de fazer sempre mais	Vontade comum para a colaboração Vontade saber Vontade dos colegas para discutir esses assuntos Vontade	Vontade de ambas as partes	11	2,6%
Subtotal	28	15	19	20	18	100	23,6%

QUESTÃO 1 – Categoria III: Aspetos na relação/dinâmica de trabalho profissional para o bom êxito da colaboração							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Avaliação	Avaliação do trabalho Avaliação Avaliação	—	—	Análise de resultados obtidos pelos alunos NEE Reflexão sobre o percurso do aluno	Avaliação dos progressos do aluno Avaliação regular e adaptação conjunta das medidas a adoptar	7	1,7%

Bom relacionamento	Um bom relacionamento Bom relacionamento Boa relação interpessoal Boa relação pessoal Bom relacionamento Bom relacionamento entre os docentes envolvidos Boas relações entre ambos Bom relacionamento interpessoal	Bom relacionamento	O bom relacionamento Bom relacionamento interpessoal Relacionamento interpessoal	Bom entendimento Bom relacionamento profissional	Bom relacionamento entre docentes Bom relacionamento	16	3,8%
Colaboração / cooperação	Estreita colaboração entre os profissionais em todas as linhas de acção Trabalho colaborativo Colaboração Colaboração Colaboração Colaboração Colaboração Espírito de colaboração Haver maior colaboração de ambas as partes Trabalho de cooperação e continuar essa cooperação num trabalho estreito e determinado no ensino regular Cooperação Cooperação Cooperação Cooperação Espírito de cooperação Cooperação	Colaboração A cooperação entre os docentes Cooperação Cooperação Cooperação	Colaboração Colaboração Trabalho cooperativo	Cooperação	Colaboração Cooperação Colaboração ativa entre todos os intervenientes Colaboração	29	6,8%

Confiança mútua	Confiança À vontade Confiança	Confiança	Sentir-se à vontade para se expressar sobre as questões em debate	—	Confiança mútua	6	1,4%
Definir objetivos / estratégias	Definir objetivos e linhas de ação comuns Definição de estratégias para o desenvolvimento do trabalho Delinear caminhos estratégicos comuns Uniformização das estratégias de intervenção	—	—	—	Definir objectivos e estratégias	5	1,2%
Diálogo / comunicação	Capacidade de diálogo Análise e discussão em equipa Diálogo Troca de opiniões sobre a prática docente Diálogo Troca de informação Diálogo Interação	Discutir planos de intervenção para a melhoria da prática pedagógica	Discutir abertamente as divergências Possibilitar um diálogo saudável e construtivo Boa comunicação	Dar a sua opinião e ouvir a dos outros O conhecimento de aspectos relacionados com a comunicação entre pares Diálogo	Diálogo e partilha de conhecimentos e opiniões Diálogo honesto	17	4,0%
Empatia / entendimento	Empatia Momentos de descontração e diversão entre os docentes Afinidade Compreensão Empatia	Simpatia Cordialidade Companheirismo	—	Empatia entre as pessoas Empatia Empatia Empatia	Cumplicidade entre todos Haver empatia entre os professores que estão a trabalhar em conjunto Empatia	15	3,5%
Empenho	Empenho profissional Empenho Empenho profissional Empenho	Empenho Empenho mútuo	—	Empenho Empenho	—	11	2,6%

	Esforços conjuntos no sentido de uma melhor rentabilização das metodologias para o bem estar geral da criança Empenho Empenho para melhorar os resultados obtidos pelos alunos NEE						
Entreajuda	Interajuda entre os docentes Inter ajuda	Uma relação de compreensão e entreajuda entre os docentes Entreajuda Inter-ajuda	—	Orientação que recebo dos colegas do ensino especial com base na análise dos resultados obtidos pelos alunos Capacidade de interajuda Inter-ajuda	Espirito de entreajuda	9	2,1%
Objetivos comuns	Possuir objetivos comuns	Objetivos comuns Trabalharemos os mesmos conteúdos	—	Comungar de objetivos comuns com vista à eficiência das aprendizagens dos alunos Objetivos em comum	Trabalhar com fim a obter o mesmo objetivo Objetivos comuns	7	1,7%
Partilhar ideias / conhecimentos / experiências	Sentimentos de partilha Sentido de partilha entre os docentes Partilha Partilha Partilha Partilha Partilha de saberes Partilha de ideias e conhecimentos Partilha de ideias Partilha de conhecimentos	A partilha Partilha Partilha de conhecimentos Partilha de conhecimentos, de estratégias Partilha Partilhar experiências Troca de ideias Valorizar as ideias do outro	Partilha de saberes Partilha de dificuldades Partilha	Partilha Capacidade de partilhar Disponibilidade para partilha Disponibilidade para partilhar ideias Partilha de ideias Partilha de ideias Partilha de experiências Partilha Partilhar insucessos e sucessos, riscos, desafios Partilha	Compartilhar entre si experiências, conhecimentos, relatos Partilha Partilha de forma a trabalharmos para o mesmo fim Partilha Partilha de experiências e de conhecimento de ambas as partes Partilha de conhecimentos Saber/gostar de partilhar	51	12,0%

	Ideias homogêneas Partilha de experiências e actividades Intercâmbio Partilha Partilhar experiências Gosto pela partilha de ideias e experiências Gosto em partilhar Partilha de ideias Partilhar a observação inicial da criança Partilha de experiências Partilha de experiências pedagógicas			Partilha de experiências	Troca de partilhas do trabalho realizado com o docente do regular e do especial		
Partilha / elaboração de materiais pedagógicos	Partilha de material Partilha de materiais Construção dos materiais pedagógicos em conjunto Partilha Partilha de materiais	Partilha de material didático Partilhar materiais	Partilha de material Elaboração dos testes Troca de materiais Troca de materiais	Partilha de materiais Partilha/elaboração de materiais	Partilha de materiais	14	3,3%
Partilhar responsabilidades	Responsabilidade Partilhar responsabilidades Saber partilhar tarefas e responsabilidades	—	Material devida e responsabilmente utilizado e mantido	—	Partilha de responsabilidades Co-responsabilização	6	1,4%
Planificar em conjunto	Planificação em conjunto Planificação/avaliação conjunta Planificação em conjunto Planificação conjunta Planificação das ações Planificação	Planificar atividades em conjunto Planificar em conjunto Planificarem em conjunto Planificação adequada	Planificação das atividades letivas em conjunto	—	Planificação conjunta Planificação das estratégias em conjunto	16	3,8%

	Planificação Planificação em conjunto Planificar em conjunto						
Procurar soluções	Procura de expostas em conjunto para solucionar dificuldades que surjam Tentar solucionar problemas existentes	—	Procura de soluções	—	Saber planificar / refletir / procurar soluções	4	0,9%
Respeito mútuo	Respeito mútuo Respeito entre pares Respeito Respeito Respeito mútuo Respeito Respeito Respeito mútuo pelas metodologias/práticas de trabalho Respeito Respeito pelo trabalho do outro Respeito	Respeito Respeito Respeito Respeito mútuo	Respeito Respeito mútuo Relacionamento Respeito pelas opiniões do outro Respeito mútuo Respeito mútuo	—	Respeito mútuo	22	5,2%
Reuniões informais / periódicas	Reuniões informais para troca e partilha de informação Reunião	—	—	—	Reuniões periódicas bem orientadas e planificadas	3	0,7%
Trabalhar em equipa / espírito de equipa	Trabalho feito de mãos dadas Trabalho em equipa Trabalhar em equipe esses caminhos Acreditar no trabalho de equipa	Espírito de equipa Trabalho em equipa Espírito de equipa Pensar o ensino da mesma maneira	Privilegiar lógicas de trabalho em equipa	Trabalho em equipa Espírito de equipa Mesmo estilo de trabalho	Espírito de equipa Saber/gostar de trabalhar em equipa	16	3,8%

	Organizar o trabalho em conjunto Trabalho conjunto (planificação, intervenção e avaliação)						
Subtotal	116	40	27	35	36	254	59,9%

QUESTÃO 1 – Outras respostas							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Outras respostas	<p>Envolver o máximo possível a família no processo educativo.</p> <p>Unidade nas prioridades estabelecidas no projeto educativo</p> <p>Consciência que temos em mãos uma criança para ajudar a crescer – Criança é um todo...</p> <p>Articulação</p> <p>Cultura de agrupamento</p> <p>Participação</p> <p>Presistentes</p> <p>Levantamento das necessidades das crianças</p>	<p>Bom senso</p> <p>Autoestima</p> <p>Saber ser assertivo</p>	<p>Ter sempre presente o interesse e desenvolvimento da criança.</p> <p>Dar prioridade à criança na novidade e na diferença.</p>	<p>Informação inicial que recebo dos colegas do ensino especial sobre cada caso em particular</p> <p>Análise de resultados obtidos pelos alunos NEE</p> <p>Apetrechar o agrupamento de escolas com mais psicólogos/coordenação de trabalho com docentes...</p> <p>Pensar no êxito dos alunos</p> <p>Equipas de trabalho reduzidas, ex.: 4 professores do mesmo departamento e da mesma turma – FQ, MAT, CN e TIC.</p> <p>Ser democrático</p> <p>Sucesso dos alunos</p>	<p>Segurança</p> <p>Pedagogia</p>	24	5,7%

				O êxito do trabalho em equipa ou de colaboração inter-pares está completamente ferido de morte pelas medidas que paulatinamente vão sendo aplicadas à atividade e carreira docente por parte da tutela Ética			
Subtotal	8	3	2	9	2	24	5,7%

Total	160	63	60	79	62	424	100%
--------------	-----	----	----	----	----	-----	------

QUESTÃO 1 – Inquéritos não respondidos							
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial	n	%
Sem resposta	10	10	10	7	6	43	23,8%

QUESTÃO 2 – Categoria I: Características da organização e gestão escolar que dificultam a colaboração							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Distâncias geográficas	Distâncias geográficas	Distância entre sede de agrupamento e escola	—	—	—	2	0,5%
Elevado nº de alunos	Excesso de alunos por sala Número de crianças por grupo	Elevado número de alunos com dificuldade N.º de alunos Número de alunos por turma	Elevado nº de alunos	Muitos alunos	—	7	1,8%
Excesso de trabalho burocrático	Burocracia excessiva Excesso de trabalho burocrático O excesso documental que limita o tempo disponível para a partilha entre docentes	Excesso de trabalho Muita burocracia	Burocracia Burocracia inerente aos alunos com NEE Excesso de burocracia, na sua maioria desnecessária Excesso de trabalho burocrático Excesso de trabalho burocrático Excesso de trabalho burocrático dos docentes	Burocracia Burocratização O excesso de trabalho burocrático na escola	Burocracia a mais Excesso de trabalho burocrático	16	4,2%
Falta de condições / desorganização	Falta de condições estruturais	—	—	Falta de condições	Desorganização	3	0,8%
Falta de espaços	Falta de espaço nas nossas escolas para reuniões Falta de espaços físicos para trabalhar e reunir nas nossas escolas	—	Espaço físico	—	—	3	0,8%

Falta de formação	—	—	Falta de formação nesta área	Ausência de formação na maioria dos professores na área do ensino especial	Falta de formação dos docentes em algumas áreas Falta de formação na área	4	1,0%
Falta de reconhecimento / apoio	Falta de incentivos e de iniciativa para a elaboração de projectos, estratégias, objectivos e reuniões	Falta de apoio Falta de reconhecimento e de apoio pela sociedade e pelas hierarquias superiores	—	Pouco incentivo por parte das direções das escolas	—	4	1,0%
Falta de recursos / pessoal auxiliar	Falta pessoal auxiliar	—	A existência de um professor do ensino especial para um agrupamento enorme!	Falta de recursos	—	3	0,8%
Falta de tempo	Falta de tempo Falta de tempo Falta de tempo para reunir Falta de tempo para trabalho conjunto Falta de tempo Falta de tempo Falta de tempo Falta tempo Tempo limitado Tempo Falta de tempo definido no horário	"Nunca ter tempo" Indisponibilidade de tempo Falta de tempo	Falta de disponibilidade horária Falta de tempo Falta de tempo Falta de tempo Falta de tempo Falta de tempos comuns no próprio horário	Disponibilidade de tempo Falta de tempo conjunto Falta de tempo Falta de tempo incompatibilidade de horário Falta de tempo Falta de tempo Indisponibilidade de tempo Não terem tempo	Falta de tempo Poucas horas de componente não letiva para reuniões Tempo disponível	31	8,1%
Horários incompatíveis	Horários diferentes Incompatibilidade de horário Incompatibilidade de horários Incompatibilidade de horários para reunir	Conciliação horários Horário muito preenchido Horários Horários incompatíveis Horários incompatíveis Horários incompatíveis Horários	Falta de horário compatível Horário de trabalho incompatível Horários Horários muito preenchidos	Horário Horários Horários descoordenados Horários incompatíveis Horários incompatíveis Incompatibilidade de horário	Horário Horários Incompatibilidade de horários	32	8,3%

	Vou referir com particular força a inadaptação do atual esquema de horário do Ensino Especial	Incompatibilidade de horários Os diferentes horários Sobrecarga de horários		Horários Incompatibilidade dos horários Incompatibilidade horária A falta de horários compatíveis			
Mau ambiente	Um mau ambiente	Mau ambiente escolar	Mau clima de trabalho	Ambiente de escola desconfortável e frio Mau ambiente de trabalho Mau ambiente entre colegas	—	6	1,6%
Poucas horas de apoio educativo	Poucas horas de apoio às crianças com NEE Poucas horas para cada criança NEE	Poucas horas de apoio da Educação Especial O professor do ensino especial percorrer muitas escolas e estar pouco tempo com as crianças	—	Carga horária atribuída aos professores do ensino especial demasiado reduzida para trabalhar com cada aluno de forma mais célere e eficaz	—	5	1,3%
Sobrecarga de trabalho	Excesso de reuniões Sobrecarga de tarefas Sobrecarga do horário Trabalho em excesso dificultando as reuniões/encontros entre os dois docentes	Carga horária excessiva	Sobrecarga de trabalho Sobrecarga de trabalho	Muito e diversificado trabalho do docente Número elevado de horas letivas O excesso de carga horária lectiva e não lectiva Trabalho excessivo	Carga horária Carga horária excessiva Grande carga de trabalho Sobrecarga de trabalho Horário sobrecarregado	16	4,2%
Turmas / grupos numerosos	Turmas cada vez maiores e com alunos com características cada vez mais heterogéneas	Turmas numerosas	—	Demasiadas turmas Grupos numerosos tende a diluir a contribuição e identidade de cada parceiro e a uma menor especialização e maior demora na resolução de problemas	Grande número de turmas por docente Turmas de efetivo muito elevado	6	1,6%
Subtotal	35	26	23	36	18	138	35,8%

QUESTÃO 2 – Categoria II: Características pessoais dos docentes que dificultam a colaboração							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Antipatia / arrogância	Demasiadas certezas Narcisismo Prepotência Presunção Sobrançeria	Antipatia Arrogância Autoconfiança a mais	Arrogância	Antipatia	Achar que já se sabe tudo	11	2,9%
Desmotivação / desinteresse	Alguma desmotivação na classe docente Desmotivação Desinteresse Desinteresse Desinteresse Desinteresse/falta de empenho profissional (de qualquer das partes) Falta de interesse em solucionar os problemas existentes Falta de motivação Falta de motivação Desinteresse	Desinteresse Falta de interesse Falta de interesse pelas competências adquirir pelos alunos NEE Professores desmotivados	Desinteresse Desmotivação Desmotivação do docente pelo ensino Desmotivação Indiferença Falta de investimento nestas crianças, não são nossas...	Desinteresse Falta de motivação no trabalho Motivação	Desinteresse sobre determinadas áreas não associadas ao seu grupo de recrutamento Não motivação Pouca motivação perante o atual estado da classe docente	26	6,8%
Desonestidade / deslealdade	—	—	—	—	Deslealdade Desonestidade	2	0,5%
Falta de abertura / aceitação	Desvalorização do trabalho pedagógico realizado por um dos docentes Dificuldade em aceitar as ideias dos outros	—	Falta de abertura para novas aprendizagens Um elemento que gosta de opinar, mas não de ouvir as contribuições dos outros	Dificuldade em aceitar as ideias dos outros Não ouvir e não respeitar a opinião dos outros Saber tudo, não aceitar a opinião dos outros	Intolerância Má aceitação de opiniões contrárias	15	3,9%

	Falta de abertura para a partilha Inflexibilidade Inflexibilidade no trabalho pedagógico Não aceitação de sugestões, caso estas reforcem o desenvolvimento da crianças por ambas as partes			Falta de aceitação das ideias e sugestões do outro Ser incapaz de alterar práticas letivas			
Falta de conhecimentos / preparação	Desconhecimento Desconhecimento da área	—	Falta de informação Falta de vocação para o ensino	Falta de conhecimentos Falta de preparação científica (de base)	Falta de conhecimento sobre os alunos NEE Falta de conhecimentos do professor Não conhecer verdadeiramente o significado da palavra "cooperação"	10	2,6%
Falta de disponibilidade	Falta de disponibilidade	Falta de disponibilidade Pouca disponibilidade	Falta de disponibilidade	Disponibilidade Falta de disponibilidade Falta de disponibilidade	Falta de disponibilidade Indisponibilidade	9	2,3%
Falta de empenho	Falta de empenho profissional O diferente nível de entrega e compromisso com o trabalho	Acomodação Falta de empenho Falta de empenho	Falta de empenho	A preguiça de alguns docentes Empenho Falta de empenho Não fazer o "trabalho de casa"	Desinvestimento Falta de empenho no trabalho Falta de empenho similar entre todos os elementos do grupo	13	3,4%
Falta de espírito de equipa	Não ter espírito de equipa Sem espírito de equipa	—	Dificuldade em trabalhar em equipa Trabalho descontínuo e fragmentário	—	Ausência de competências de trabalho em equipa	5	1,3%

Falta de profissionalismo / incompetência	Falta de amor no que faz Falta de ética profissional Falta de profissionalismo Incompetência	Falta de profissionalismo Falta de profissionalismo	Falta de profissionalismo	Alguns não gostarem	Pouco profissionalismo	9	2,3%
Falta de vontade	A falta de vontade em colaborar Falta de vontade de aprender com os pares Vontade Não querer partilhar ideias	Boa vontade Falta de vontade	Falta de vontade Falta de vontade Má vontade	Falta de vontade Falta de vontade Falta de vontade de mudar ou adaptar novos metodos Falta de vontade de trabalhar Falta de vontade dos colegas Não ter vontade para mudar Não ter vontade para conhecer	Falta de vontade Falta de vontade em se juntarem depois das horas letivas Má vontade de trabalhar em equipa	19	4,9%
Individualismo / egoísmo	Individualismo Individualismo Individualismo Individualismo O egoísmo	Egoísmo Egoísmo Individualismo Individualismo dos professores Trabalhar de “porta fechada”	O individualismo e orgulho das pessoas Excesso de protagonismo de “individualidades”	Egoísmo	Individualismo	14	3,6%
Irresponsabilidade	Falta de responsabilidade	A falta de alguma responsabilidade Colocar a responsabilidade, ao professor titular de turma Irresponsabilidade	Pouca responsabilidade efetiva (muita conversa, documentos e pouco trabalho investido na interação com as crianças)	—	Irresponsabilidade	6	1,6%
Preconceito	—	Preconceito	Preconceitos	—	—	2	0,5%

Resistência à mudança	Resistência em relação a novas aprendizagens	Não gostar de alterar hábitos de trabalho e horários	—	Não se adaptar às mudanças Resistência à mudança Resistir a novas técnicas e pedagogias Rigidez	—	6	1,6%
Subtotal	43	26	23	31	24	147	38,2%

QUESTÃO 2 – Categoria III: Aspetos na relação/dinâmica de trabalho profissional que dificultam a colaboração							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Competitividade	Competição pelos lugares Competitividade	Um ambiente de competição entre os docentes	—	Competição	—	4	1,0%
Desconfiança / inveja	Falta de confiança	Desconfiança	Baixo nível de confiança Inveja Inveja	---	Desconfiança entre os elementos Desconfiança Falta de confiança	8	2,1%
Desrespeito	—	Falta respeito Falta de respeito	—	—	—	2	0,5%
Falta de colaboração / cooperação	Falta de cooperação Não colaboração Falta de espírito de cooperação Falta de trabalho em equipa	Falta de cooperação Falta de colaboração Falta de cooperação	—	—	A existência na maioria das escolas de trabalho em grupo e não em equipa. Pouca cooperação	9	2,3%

Falta de diálogo / comunicação	Ausência de diálogo entre o professor titular de turma e o professor da educação especial Falta de diálogo Ausência de diálogos entre o Professor Regular e o Professor da Educação Especial Falta de diálogo Falta de diálogo Falta de diálogo Falta de diálogo Dificuldade em dialogar Falta de comunicação entre os docentes	Falta de comunicação entre docente e prof. do ensino especial Falta de diálogo Falta de diálogo	—	Falta de diálogo	Falta de comunicação entre docentes Falta de diálogo	15	3,9%
Imposição de ideias / práticas	Tentativas de imposição de práticas ou metodologias com as quais não nos identificamos ou em sentido contrário a desvalorização das mais valias profissionais de cada um dos docentes	—	Imposição	Imposição de ideias próprias	—	3	0,8%
Isolamento	Isolamento Isolamento Isolamento profissional Trabalho isolado	Isolamento Isolamento	—	—	—	6	1,6%
Mau relacionamento / incompatibilidade	Dificuldade em relacionar-se Incompatibilidades pessoais Maldade Incompatibilidade Incompatibilidade	Mau relacionamento interpessoal Mau relacionamento	Existência de quezílias pessoais e grupais O relacionamento inexistente	Incompatibilidade de ideias e personalidade O mau relacionamento interpessoal A falta de relação profissional, da integração entre todos	Incompatibilidade de feitio Relações interpessoais	19	4,9%

	Mau relacionamento entre os elementos da equipe educativa Mostrar-se incomodado com a presença do outro docente Más relações entre ambos Falta de convívio			Incompatibilidade			
Não partilhar ideias / experiências	Falta de partilha	O não gostar de partilhar A não partilha Não partilha de experiências pedagógica Pouca partilha de saberes	Falta de partilhar experiências	A não partilha de experiências profissionais	Dificuldade em saber partilhar Falta de momentos de partilha e planificação	9	2,3%
Não partilhar materiais	Ausência da troca de materiais Dificuldade em partilhar opiniões/materiais Pouca cedência de materiais	—	Falta de partilha de materiais	—	—	4	1,0%
Não planificar em conjunto	Estratégias não planeadas em comum Não planificado Não planeamento conjunto de atividades	Nem sempre a planificação é feita em conjunto Planificar sozinho todas as tarefas dos alunos com NEE, inclusivamente as que serão trabalhadas com o professor do ensino especial	—	—	—	5	1,3%
Objetivos não comuns	Não possuir os mesmos objetivos Disparidade de objetivos	Disparidade de objetivos	—	—	—	3	0,8%
Subtotal	39	21	8	8	11	87	22,6%

QUESTÃO 2 – Outras respostas							
Subcategorias	Respostas por níveis de ensino					n	%
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial		
Outras respostas	Pedagogia diferente Protagonismo	Professores exaustos com o comportamento dos alunos Medo de errar Não olhar para a criança como uma criança com dificuldades ou limitações, mas como um "totó" que não há nada a fazer para que aprenda alguma coisa, da parte do prof. do ensino especial, afinal o responsável pela avaliação é o professor titular de turma. Quando o colega se foca unicamente na legislação e passa a responsabilidade toda para o docente titular	Métodos e ritmos diferentes de trabalho Cansaço Frustração	Carência de investimento, a níveis superiores, neste setor Prazos a cumprir	Medo de ser observado e avaliado Tipo de liderança do órgão de gestão	13	3,4%
Subtotal	2	4	3	2	2	13	3,4%
Total	119	77	57	77	55	385	100%

QUESTÃO 2 – Inquéritos não respondidos							
	Pré-escola	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Educação Especial	n	%
Sem resposta	11	10	9	7	6	43	23,8%